مركز دراسات الوحدة العربية

سلسلة التراث القومي

الاعمال القومية لساطع الحصري: (٢)

أحاديث في التربية والاجتماع

ابو خلدون ساطع الحصري

أحـاديث
في التربية والاجتماع

مركز دراسات الوحدة العربية

سلسلة التراث القومي

الاعمال القومية لساطع الحصري: (٢)

أحاديث في التربية والاجتماع

ابو خلدون ساطع الحصري

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» ـ شارع ليون ـ ص. ب. : ٦٠٠١ ـ ١١٣ بيروت ـ لبنان
تلفون ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ ـ ٨٠٢٢٣٤ ـ برقياً: «مرعربي»
تلكس: ٢٣١١٤ مارابي

حقوق نشر الطبعة الخاصة محفوظة للمركز

طبعة خاصة(*)

الطبعة الاولى: بيروت: كانون الاول/ ديسمبر ١٩٨٤
الطبعة الثانية: بيروت: حزيران/ يونيو ١٩٨٥

(*) نشر هذا الكتاب لأول مرة عام ١٩٤٤ بعنوان «آراء واحاديث في التربية والتعليم»، ثم اضيفت له ابحاث لم يحتو عليها عام ١٩٦٢ ونشر بعنوان «احاديث في التربية والاجتماع»

المحتويـــــات

القسم الاول

محاضـرات ومقـــالات

علم الاجتماع وفن التربية ١١
التربية الاجتماعية ٢٦
الخدمة العسكرية والتربية العامة ٣٧
تيارات التربية والتعليم ٤٢
من حدائق الاطفال الى دور الصغار ٥٣
التعليم الاقتياسي والاساليب الافرادية في التدريس ٦٠
ملاحظات حول نظام الصفوف ٧٠
الوظائف الحكومية والمهن والأعمال الحرة ٧٣
نظم التعليم في سياسة الاستعمار ٨٣
تطور علم النفس ٩٢

القسم الثاني

مشاهدات وملاحظات

الطفل المعاكس ١٠٥

شجرة الطوبى ١٠٧
دحية الكلبي ١١٠
شجرة الكرز ١١٢
حرية الحمار ١١٤
اثبات الذات ١١٧
اندفاعات النفس وتسويلات المحيط ١٢٠
التربية بالثقة ١٢٣
درس الساعة ١٢٥
درس الجمل ١٢٨
التوافه الخطيرة ١٣٢
ما هــذا ؟ ١٣٥
التأليف والتوزين في أعمال التربية والتعليم ١٣٨

القسم الثالث

تراجـــم

منزلة أساطين التربية ١٤٣

بستالوتزي :

حياته وأعماله ١٤٥
آراؤه ١٥٨

جان جاك روسو :

كلمة عامة عنه ١٧٢
حياتـه ١٧٤
فلسفته في الدين والأخلاق ١٨٦
فلسفته في السياسة والاجتماع ١٩٧
فلسفته في التربية والتعليم ٢٠٨

تولستوي :

حياته ٢١٨
فلسفته في الدين والأخلاق والاجتماع ٢٢٨

آراؤه في التربية والتعليم ٢٣٧

القسم الرابع
انتقـــادات

روح التربية ٢٤٧
مستقبل الثقافة في مصر ٢٥٨
مسألة تعليم اللاتينية واليونانية ٢٧١
التجديد الاقتصادي أساس التجديد الاجتماعي ٢٩٢
الشرق والغرب ٢٩٨
قطيعة الماضي ٣٠٤

القســم الاول

محاضــرات ومقـــالات

علم الاجتماع وفن التربية[1]

- ١ -

١ ـ علم الاجتماع أحدث العلوم الاساسية، واهم العلوم البشرية. وهو يدرس الحياة الاجتماعية بجميع مظاهرها، ويتحرى أسباب الحوادث الاجتماعية وقوانين تطورها.

ان معرفة أهم أبحاث هذا العلم الحديث، ضرورية لكل فرد مثقف. وذلك لأن كل فرد من افراد البشر يعيش في بيئة اجتماعية، يتأثر بها ويؤثر فيها؛ وينتسب الى طائفة من الجماعات، يقدم لها بعض الخدمات، وينال منها بعض المساعدات.

وكل فرد من المثقفين والمنورين يحمل طائفة من الآراء الاجتماعية يتمسك بها، ويدعو اليها، ويعتمد عليها في تحديد حقوقه وواجباته في مختلف الصلات التي تقوم بينه وبين بني قومه وبني نوعه.

ويقتبس الافراد معظم هذه الآراء من بيئاتهم الاجتماعية، عن طريق الاتباع والمحاكاة، دون تفكير شخصي؛ ويكوّنون بعضها من تلقاء انفسهم بالتفكير المجرد، من غير بحث جدي.

ولا حاجة الى القول، ان الآراء التي تتكوّن على إحدى هاتين الصورتين قلما تكون موافقة للحقيقة والواقع. فيترتب على المثقفين ان يقدموا على تمحيص تلك الآراء، وتصحيحها وفقاً للطرق المتبعة في الابحاث العلمية.

ذلك لأن الحادثات الاجتماعية لا تتجلى وتتوالى بصورة كيفية واعتباطية ـ كما يبدو في

(١) مقدمة الدروس التي القيت على طلبة معهد التربية العالي للمعلمين بالقاهرة.

الوهلة الاولى ـ ؛ ولكنها تتجلى وتتوالى بترتيب معين، وفقاً لمبدأ «السببية»، مثل سائر الحوادث الطبيعية.

ان علماء الاجتماع، يسعون وراء اكتشاف الأسباب والقوانين المتعلقة بالحياة الاجتماعية. فيترتب على كل فرد مثقف ان يطلع على الاهم من هذه القوانين الاجتماعية، بجانب اطلاعه على الاعم من القوانين الطبيعية.

٢ ـ ومما تجب ملاحظته في هذا الصدد، ان الحياة الاجتماعية لا تسير على وتيرة واحدة، على مر الزمان. بل ان المجتمعات البشرية تجتاز ـ خلال حياتها ـ أطواراً وأدواراً عديدة، يمتاز بعضها بالهدوء والاستقرار، ويتسم بعضها ـ بعكس ذلك ـ بالازمات والانقلابات.

في عهود الهدوء والاستقرار: تكون المؤسسات الاجتماعية راسخة الاركان ورصينة البنيان، وتكون التقاليد الاجتماعية شديدة السيطرة على النفوس. تنشأ الاكثرية العظمى من الافراد على الخضوع للمؤسسات الاجتماعية خضوعاً طوعياً، من غير تذمر وتبرم. ويتمسك الناس بالتقاليد الاجتماعية السائدة تمسكاً شديداً، ويستنكرون أعمال كل من يستهتر بتلك المؤسسات ويخرج على تلك التقاليد.

ولكن في عهود الازمات والانقلابات: تكون المؤسسات الاجتماعية متزعزعة البنيان، والتقاليد الاجتماعية ضعيفة السيطرة على النفوس.

ويكثر في هذه العهود الافراد الذين يتبرمون بتلك المؤسسات، ويستهترون بتلك التقاليد؛ ويقل الافراد الذين يتمسكون بها، ويدافعون عنها. ويبدأ الناس يبحثون عن نظم جديدة، وأوضاع جديدة، تقوم مقام النظم القائمة والاوضاع الراهنة.

وغني عن البيان: ان الحاجة الى الابحاث الاجتماعية تزداد وتشتد في مثل هذه العهود التي يتطلع فيها الناس الى نظم جديدة في الحياة.

ومن المعلوم ان العالم بأجمعه يجتاز الآن أخطر عهد من عهود الازمات والانقلابات التي عرفها التاريخ: اذ صار كل شيء يتحول تحولاً أساسياً ويتطور تطوراً عميقاً، بسرعة كبيرة جداً لم يسبق لها مثيل.

أخذت العلوم والصناعات تتقدم وتتطور بسرعة هائلة، خرجت بها من طور الاستقرار الى طور التحولات الانقلابية. وهذه الانقلابات العلمية والصناعية، صارت تجر وراءها انقلابات اجتماعية خطيرة، تشمل جميع مظاهر الحياة في المجتمعات البشرية، من عائلية وأخلاقية واقتصادية وسياسية..

اني أذكر ـ بهذه المناسبة ـ الخطبة البليغة التي كان ألقاها رئيس أكاديمية العلوم

باريس، في الاجتماع السنوي العام الذي عقدته الأكاديميات الخمس، في مستهل هذا القرن الذي نعيش فيه الآن.

وكان مما قاله الخطيب عندئذٍ: «ان كل واحد منا يستطيع ان يعتبر نفسه كأنه قد نعم بنعمة معجزة سحرية، جعلته يعيش قروناً طويلة. لأن كل واحد منا قد شاهد خلال حياته الفكرية من الاكتشافات والاختراعات والانقلابات، ما لم يستطع مشاهدته ـ فيما مضى ـ عدة أجيال من البشر طوال عدة قرون من الزمان..».

وقد أيد الخطيب قوله هذا باستعراض الانقلابات التي تمت خلال حياة أعضاء الأكاديميات، حتى مطلع القرن العشرين.

اني لا أزال اذكر التأثر العميق الذي كان قد اعتراني عندما قرأت تلك الخطبة، في أوائل حياتي العلمية.

ولكني اعتقد الآن، ان ما حدث من التطورات والانقلابات منذ ذلك التاريخ ـ اي خلال نصف القرن الحالي ـ صار اعظم وأشمل واعمق واسرع من كل ذلك بمئات الدرجات. ولا اجد مجالاً للشك ابداً، في اننا اصبحنا الآن، على ابواب تطورات وانقلابات اعظم واسرع من كل ذلك ايضاً.

ان أبرز وأعم الصفات التي يمتاز بها العصر الذي نعيش فيه الآن، هو التبدل السريع والتطور الشامل.

ولذلك أكرر القول: بأن حاجة ابناء الجيل الحاضر الى الدراسات الاجتماعية اصبحت اشد بكثير من حاجة ابناء الاجيال السابقة اليها.

٣ ـ ان ما قلته آنفاً عن العالم الحالي بأجمعه، يصح بحق العالم العربي ايضاً بطبيعة الحال.

لأن العالم العربي ايضاً دخل في طور الازمات الحادة، منذ مدة غير قصيرة، وهو مقبل على تطورات سريعة، وانقلابات عميقة. انه لا يستطيع ان يبقى على حالته الحاضرة، بين تيارات التقدم الجارفة، وزوابع السياسة العالمية الهائلة. فلا بد له من مضاعفة سرعة السير، ليستطيع اللحاق بالركب الذي لا يزال يواصل السير بسرعة كبيرة.

ان هذا الامر ـ أمر اللحاق بركب الحضارة الحالية ـ كان يبدو قبل نصف قرن ابسط وأسهل بكثير مما هو عليه الآن. لأن ركب الحضارة كان يسير عندئذ في اتجاه واحد تقريباً. وكان كل ما يحتاج اليه المتخلفون عنه للحاق به ـ ينحصر في مضاعفة سرعة السير من ورائه، لتلافي الزمان الذي فات عليهم في هذا المضمار.

وكان الكتاب والمفكرون ـ الشرقيون بوجه عام، والعرب بوجه خاص ـ يكثرون من

ترديد العبارات التالية، في أواخر القرن الماضي واوائل القرن الحالي: «يجب علينا ان نقتدي بالغرب، وان نقتبس الحضارة الغربية... يجب علينا ان نحذو حذو الامم الغربية ونسرع الخطى وراءهم، لنستطيع اللحاق بهم...».

ان امثال هذه الكلمات كانت تعتبر عندئذ «زبدة منهج اصلاحي» يصح الاعتماد عليه في تنظيم وتوجيه جهود التقدم والنهوض، لأن العالم الغربي كان يعرض للأنظار ـ في ذلك العهد ـ منظر تيارات متوازية، تتجه كلها نحو جهة واحدة، فإن جميع الامم الغربية كانت تتقدم في اتجاه واحد، وان لم تصل الى مستوى واحد. فكلها كانت ـ مثلاً ـ سائرة نحو الديموقراطية، مختلجة بنزعات قومية، وساعية لزيادة الانتاج بكل الوسائط والوسائل الممكنة.

واذا كانت بعض الحكومات لا تزال متمسكة بمطلقية الادارة، غير ان تلك الحكومات المطلقة كانت عرضة لهجمات ثوروية وغير ثوروية، مما لا يترك مجالاً للشك في ان مطلقية الادارة كانت سائرة نحو الانقراض والزوال.

واذا كانت بعض القوميات لا تزال مستعبدة من قبل غيرها، وبعض السلطنات لا تزال مؤلفة من قوميات متخالفة.. إلا ان الباحث كان يرى بكل وضوح في جميعها معالم تيارات شديدة، تدل على قرب استقلال تلك القوميات، كما تنذر باضمحلال تلك السلطنات.

واذا كانت الامم المختلفة لم تصل بعد الى صف واحد في قوة الانتاج، غير ان جميعها كانت تبذل كل ما لديها من قوى ووسائط لتعميم المكائن وزيادة الانتاج.

ونستطيع ان نقول: ان مثل العالم عندئذ، كان كمثل قافلة واحدة، نام بعض أفرادها في الطريق، واستغرقوا في النوم. ولما استفاقوا من نومتهم هذه، وجدوا ان القافلة قد بعدت عنهم بعداً كبيراً، غير انهم لمسوا في سيرها اتجاهاً ثابتاً، لا تصعب مشاهدته من بُعد، وتحديده بوضوح. فما كان عليهم الا ان يهرولوا في ذلك الاتجاه، ليلتحقوا بالقافلة فيسيروا بعد ذلك معها.

واما الآن، فقد تغير الحال عن ذلك تغيراً كبيراً: لأن العالم الغربي قد فقد وحدة الاتجاه التي كان يتصف بها قبلاً وصار يرى الباحث فيه تيارات متخالفة واتجاهات متباينة. وقد أصبح مثل الأمم الشرقية ـ والشعوب العربية ـ المتخلفة عن سير الحضارة العالمية الحديثة، كمثل سائح استغرق في النوم، فتخلف عن القافلة وعندما استيقظ، رأى من بعيد ان القافلة قد انقسمت الى عدة اقسام، وأخذ كل قسم منها يتجه اتجاهاً يختلف عما

تتجه اليه الاقسام الاخرى. فأصبح في حيرة من امره، لا يدري الى أين يجب ان يتجه في مسيره.

فإذا قال احد الكتاب والمفكرين الآن «لنقتد بالأمم الغربية، لنحذ حذوها،» لا يكون قد قال شيئاً واضحاً، يصح اعتباره «زبدة منهج علمي» كما كان قبلاً. فالاتجاه الذي يجب ان تتجه اليه الأمم المتخلفة عن ركب الحضارة الآن، يجب ان يتعين بتأمل عميق وتبصر تام. فنستطيع ان نقول بذلك: ان مهمة قادة الفكر في العالم العربي الآن، أصبحت ـ بهذا الاعتبار ـ خطيرة وشاقة في وقت واحد.

وغني عن البيان، ان حسن أداء هذه المهمة، يتوقف على درس القضايا الاجتماعية دراسة علمية وتتبع تطوراتها في مختلف البلاد الغربية تتبعاً جدياً. وذلك يعني: الاهتمام بعلم الاجتماع اهتماماً كبيراً.

- ٢ -

١ ـ بعد ان علمنا اهمية الدراسات الاجتماعية بالنسبة الى جميع المثقفين بوجه عام، يجب علينا ان نلاحظ: ان هذه الاهمية تزداد وتشتد، وتكتسب خطورة خاصة بالنسبة الى بعض الطوائف من المثقفين بوجه خاص.

ان الرجال الذين يأخذون على عواتقهم مهام التربية والتعليم ـ وأعني بذلك: المعلمين والمربين ـ يأتون في مقدمة الجماعات التي تكون في أشد الحاجة الى امثال هذه الدراسات، وذلك لأسباب عديدة:

اولاً: ـ ان المدرسة مجتمع صغير، من نوع خاص. يحدث بين افراده تفاعلات نفسية كثيرة ويتأسس فيه تقاليد متنوعة، وكثيراً ما تنتقل هذه التقاليد من اجيال الطلاب السابقين الى اجيالهم الجديدة.

ان المعلم الذي لا ينتبه الى مظاهر هذه الحياة الاجتماعية الخاصة ـ ولا يحسب الحساب اللازم لها في اعماله المختلفة ـ لا يستطيع ان يؤدي واجباته التربوية حق التأدية.

فيجب على المعلمين ان يلاحظوا على الدوام مظاهر هذه الحياة الاجتماعية الخاصة، لكي يستطيعوا ان يستفيدوا ويفيدوا منها، وان يوجهوها الاتجاه الصالح القويم.

وعليهم ان يسعوا الى خلق جو اجتماعي صالح يغمر حياة المدرسة ويساعد على تنمية الروح الاجتماعية، واشاعة الميول الخيرة بين الطلاب.

ثانياً: ـ ان المدرسة، «مؤسسة اجتماعية»، انشئت لتحقيق أغراض اجتماعية

والمعلم، انما هو بمثابة «مندوب» من «المجتمع الاكبر» الى هذا «المجتمع الاصغر»، لخدمة الاغراض الاجتماعية.

ونستطيع ان نقول لذلك: ان نجاح المدرسة في مهمتها يجب ان يقدر بمبلغ خدمتها لتقدم المجتمع الذي أنشأها، واخذ على عاتقه الانفاق عليها.

ثالثاً: ـ ان التربية في حد ذاتها «تأثير الراشدين في الناشئين». وهي ترمي في الدرجة الاولى الى «نقل مكتسبات الاجيال السابقة الى الاجيال اللاحقة».. وذلك مع تنشئة الاجيال اللاحقة تنشئة تساعدها على ان تكون أصلح وأرقى من سابقاتها.

ان كل من يلاحظ هذه الحقائق الاساسية يدرك بسهولة اهمية علم الاجتماع، بالنسبة الى رجال التربية والتعليم.

٢ ـ يسعى المفكرون الباحثون، ـ منذ اوائل القرن الماضي بوجه خاص ـ وراء تأسيس «فن التربية والتعليم» على اسس علمية قوية. من المعلوم ان امور التربية والتعليم كانت تسير ـ قبل ذلك ـ وفقاً للتقاليد السائدة في كل بلد من البلاد، ولدى كل امة من الامم. انها كانت تعتمد على الخبرة، وتخضع للعرف والعادة. وكان ينشأ بجانب هذه التقاليد والعادات، بعض النظريات الفلسفية المبنية على التأملات المجردة. ولذلك بقي فن التربية محروماً من اساس علمي يصح الركون اليه والاعتماد عليه.

وعندما أخذ المفكرون يدركون ضرورة تأسيس التربية على اسس علمية ذهبوا الى ان هذه الاسس يجب ان تتكون من الابحاث النفسية، ولا سيما من الابحاث المتعلقة بنفسيات الاطفال والمراهقين. لذلك تهافتوا على هذه الابحاث، وحصلوا منها على نتائج مهمة جداً، وتقدمت اساليب التربية ونظرياتها، على ضوء الدراسات النفسية تقدماً عظيماً.

وقد ظنوا في بادىء الامر ان امثال هذه الابحاث النفسية وحدها تكفي لتكوين الأساس العلمي الذي تحتاج اليه التربية. ولكنهم علموا بعد ذلك ـ في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحاضر ـ، ان هذا الظن خطأ، وان «فن التربية والتعليم» يحتاج الى الاستفادة والاستنارة بالابحاث الاجتماعية ايضاً، لأن ابحاث التربية تتطلب التفكير في أمرين اساسين مختلفين:

أولاً: تحديد الأهداف والغايات.

ثانياً: تعيين الطرق والوسائل.

ان تعيين الطرق والوسائل، يمكن ان يتم بالاستناد الى علم النفس وحده. الا ان تحديد الأهداف والغايات لا يمكن ان يتم بالاستناد الى «الحقائق النفسية» وحدها، بل انه يحتاج الى «الأبحاث الاجتماعية» أيضاً.

ولذلك نستطيع ان نقول ان علم الاجتماع وعلم النفس يكوّنان ركنين اساسيين لفن التربية. فإن الاول يساعد - في الدرجة الاولى - على تعيين الاهداف والغايات، نظراً للأحوال والحاجات الاجتماعية. والثاني يفيد - في الدرجة الاولى - تعيين الطرق والوسائل التي تضمن بلوغ تلك الاهداف، وتحقيق تلك الغايات.

ولهذا السبب، اكرر القول بأن رجال التربية والتعليم، لا يمكن ان يستغنوا عن الابحاث الاجتماعية.

٣ - هذا ويترتب على رجال التربية والتعليم ان يستفيدوا من تجارب الامم ايضاً، في كلا الامرين اللذين ذكرناهما آنفاً.

ان تجارب الامم في التربية والتعليم تتجلى بملاحظة الامور التالية:

(أ) - نظم التربية والتعليم المتبعة في الحالة الحاضرة.

(ب) - الاطوار التي اجتازتها هذه النظم في الماضي القريب والبعيد.

(ج) - التيارات الفكرية التي قامت، ولا تزال تقوم حول هذه النظم.

غير ان هذه الامور كلها، لا يمكن ان تفهم على حقيقتها، ما لم يؤخذ بنظر الاعتبار، تواريخ الامم المذكورة وأحوالها الاجتماعية بخطوطها العامة. لأن نظم التربية والتعليم القائمة في كل بلد من بلاد العالم، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاحوال الاجتماعية السائدة فيه.

كما انه يوجد في كل نظام من هذه النظم بعض الاحوال والخصائص التي لا يمكن تعليلها إلا بالرجوع إلى الماضي وتتبع التطور التاريخي. ولذلك كله، نستطيع ان نقول: ان درس تاريخ التربية ومقارنة نظم التعليم ايضاً، من الامور التي يجب ان تقترن على الدوام بنظرات اجتماعية، وتتنور بأبحاث اجتماعية.

ولتبريز هذه الحقيقة واظهارها للعيان، أود ان اذكر هنا بعض الامثلة عن نشوء نظم التربية والتعليم.

- ٣ -

١ - اذا تتبعنا نشوء نظام التعليم الثانوي في مختلف البلاد الاوروبية في القرن الماضي، وجدنا ان هذا النظام اخذ في المانيا شكلاً يختلف عما اخذه في فرنسا اختلافاً بيناً:

فقد نشأ في المانيا انواع عديدة من المدارس الثانوية، امتاز كل نوع منها بمنهاج خاص، خدمته لغاية خاصة، حسب تنوع حاجات المتعلمين وأهدافهم في الحياة.

وأما في فرنسا، فلم تتنوع المدارس الثانوية، بل صارت كلها من نوع واحد؛ الا انها تفرعت الى فروع عديدة، على ان يتم هذا التفرع في المدرسة نفسها، حسب تطلبات الاحتياجات والاتجاهات المختلفة.

ان هذا الاختلاف الذي يشاهد بين هذين النظامين، لم ينشأ من اختلاف آراء رجال التربية والتعليم في البلدين. انما نشأ من اختلاف الاحوال الاجتماعية والامكانيات المادية في كل منهما:

في ألمانيا: المدن الكبيرة كثيرة. وكبر هذه المدن استلزم انشاء مدارس ثانوية عديدة في كل منها. وتعدد هذه المدارس، فسح المجال للتفكير في تنويعها، لمقابلة مختلف حاجات سكان المدينة.

وأما في فرنسا، فالمدن الكبيرة كانت قليلة. وصغر هذه المدن؛ كان يحول دون تكثير المدارس الثانوية في كل واحدة منها. فكان من الطبيعي ان تتجه الأذهان الى تفريع المدارس الثانوية، عوضاً عن تنويعها.

٢ ـ اذا درسنا أمر «الاهتمام بالتربية الوطنية والمدنية في المدارس» وجدنا ان هذا الاهتمام بدأ واشتد في مختلف البلاد الراقية، في تواريخ مختلفة جداً. واذا بحثنا عن أسباب هذا الاختلاف، وجدنا انها كانت مرتبطة بالأحوال الاجتماعية والسياسية ارتباطاً وثيقاً:

ان مهمة التربية المدنية والوطنية، كانت متروكة بتمامها الى عمل «الطبيعة الاجتماعية» في كل البلاد. فإن تأثيرات «البيئة العائلية الخاصة» من جهة، و«البيئة الاجتماعية العامة» من جهة أخرى، كانت تضمن تنشئة الأجيال الجديدة على حب الوطن؛ كما انها كانت تكفل تعليمهم للواجبات المدنية والوطنية، تعليماً مباشراً.

ولذلك ما كانت الحكومات تشعر بحاجة الى تحميل المدرسة شيئاً من هذه المهمة.

ومما تجب ملاحظته في هذا الصدد: ان الدول التي تسير على نظام «الحكم المطلق» ـ بوجه عام ـ لا تشعر بحاجة شديدة الى الاهتمام بالتربية المدنية. لأن ما تطلبه أمثال هذه الحكومات من رعاياها يتلخص في «الطاعة المطلقة»، و«الولاء التام» للسلطة الحاكمة.

ولا حاجة الى القول ان تقاليد العائلة وقوانين الحكومة، وتأثيرات البيئة كانت تكفل ذلك بسهولة كبيرة.

ولكن الحكومات المقيدة بالنظم الدستورية النيابية لا تستطيع ان تعتمد على هذه التأثيرات الاجتماعية الطبيعية وحدها، لإدامة روح الوطنية والفضائل المدنية في البلاد. لأن الحكم عندما يصبح شعبياً، تتوسع حقوق الأفراد توسعاً كبيراً، وتتعقد واجباتهم تعقداً

شديداً. فيصبح من الضروري الاستعانة بتأثيرات وتلقينات المدارس ايضاً، لتعليم هذه الحقوق والواجبات، ولتنمية الروح الوطنية في النفوس.

ان أسبق الدول الى إدراك هذه الضرورة والاهتمام بالتربية المدنية والوطنية في المدارس، كانت: سويسرة في اوروبا، والولايات المتحدة في اميركا. وأما آخر من أدرك ذلك واهتم به ـ بين الدول الغربية ـ فكانت انكلترة.

واذا بحثنا عن أسباب ذلك، وجدنا انها تعود الى اختلاف النظم السياسية والاحوال الاجتماعية في هذه البلاد.

(أ) ـ سويسرة، دولة ديمقراطية فدرالية ـ اي شعبية اتحادية ـ يشترك الشعب في شؤون الحكم فيها بمقياس واسع جداً: هناك سلسلة من المجالس المنتخبة ـ من مجلس القرية الى مجلس الاتحاد ـ وهناك تصويت عام، ليس لأجل انتخاب أعضاء هذه المجالس المختلفة فحسب، بل للبت في بعض القضايا الهامة ولانتخاب بعض الموظفين أيضاً.

ان كل فرد من أهالي سويسرة، ينتسب الى حكومة «كانتون» من الكانتونات التي تؤلف «الاتحاد السويسري»، ويعتبر في الوقت نفسه مواطناً لهذا الاتحاد.

وغني عن البيان ان واجبات الأفراد المدنية والوطنية في مثل هذا النظام السياسي المعضل والمعقد، تكون كثيرة ومعقدة بطبيعتها؛ وكذلك حقوقهم المدنية.

فما كان للدولة السويسرية ـ والحالة هذه ـ ان تترك أمر التربية المدنية والوطنية الى عمل العرف والعادة، والبيئة والعائلة. ولا سيما، ان هناك اختلافاً في اللغات والمذاهب بين المواطنين في مختلف الكانتونات.

وبديهي ان دوام الروابط الوطنية والفضائل المدنية بين جميع هؤلاء المواطنين، في هذه الظروف المعقدة، يحتاج الى تدابير خاصة، واهتمام زائد. فمن الضروري ان تتولى «المدرسة» القسط الأوفر من هذه المهمة.

وهذا ما حمل السويسريين على الاهتمام بالتربية المدنية والوطنية في المدارس اهتماماً كبيراً، منذ تاريخ مبكر جداً بالنسبة الى سائر البلدان الاوروبية.

(ب) أما الولايات المتحدة الاميركية، فهي تشبه سويسرة من وجوه كثيرة في هذا المضمار. وفضلاً عن ذلك فإنها جابهت مشكلة اجتماعية من نوع خاص بها، منذ اوائل نشأتها. وكانت هذه المشكلة خطيرة جداً، لأن شعبها كان شعباً فتياً، ودولتها دولة حديثة، بكل معاني كلمتي الفتوة والحداثة. وتألف سكانها من الجماعات التي كانت تهاجر اليها من كل أنحاء العالم، ومن مختلف الأقطار الأوروبية. انهم كانوا ـ قبل هجرتهم الى هناك ـ

يتكلمون بلغات مختلفة، وينتسبون الى أديان مختلفة وينتمون الى مذاهب مختلفة.

إن صهر نفوس جميع هؤلاء المواطنين الجدد في بوتقة واحدة، لضمان «تأمركهم» بالرغم من تباين اصولهم الغريبة، وبالرغم من اختلاف اللغات والتقاليد والنزعات التي حملوها معهم من بلادهم الأصلية . . كان من المشاكل السياسية والاجتماعية الخطيرة، التي توقف على حسن معالجتها، حياة الولايات المتحدة وكيانها.

وبديهي ان التغلب على هذه المشكلة الخطيرة، ما كان يمكن الّا عن طريق «التربية».

وغني عن البيان ان «العائلة» ما كان يمكن ان تتولى هذا العمل التربوي الهام. ونستطيع ان نقول: انها بطبيعتها كانت تعمل على عكس ذلك تماماً. لأن البيئة العائلية ـ بطبيعة تكوينها ـ تحافظ على التقاليد القديمة، وتديم اللغات القديمة، وتثير الحنين الى الاوطان الاصلية. فما كان من سبيل الى ضمان هذه «التربية الوطنية الخاصة»، الّا في المدرسة وبواسطة المدرسة.

ولذلك، نجد ان اميركا سبقت جميع الأمم في الاهتمام بالتربية المدنية والوطنية في المدارس العامة. وهي لا تزال أشد اهتماماً بها، وأكثر استرسالاً في توسيع نطاقها.

(ج) ـ وأما انكلترة، فتختلف عن سويسرة وعن الولايات المتحدة الاميركية اختلافاً كبيراً، من الوجوه التي ذكرناها آنفاً. انها ايضاً ديموقراطية. ولكن ديموقراطيتها هذه راسخة في نفوس أبنائها منذ قرون عديدة. انها لم تتعرض الى ثورات وانقلابات اساسية منذ عهد طويل. وكان نظام الحكم فيها مستقراً منذ عدة أجيال. فنستطيع ان نقول: ان التقاليد السياسية والاجتماعية المؤسسة فيها، والتربية البدنية المعتادة في مختلف أوساطها، كانت تكفل تنشئة الأجيال الجديدة على الفضائل المدنية والوطنية.

ولذلك لم تشعر انكلترة بحاجة الى اضافة مهمة «التربية المدنية والوطنية» الى مهام المدرسة، مثل ما فعلت الولايات المتحدة الاميركية، التي كانت انفصلت عنها. ولم تقدم انكلترة على ادخال شيء من المعلومات المدنية والوطنية الى المدارس، الا بعد ان وسعت مناهج الدراسة الابتدائية توسيعاً كبيراً، وبعد ان جعلتها تشمل مواد كثيرة.

واما سائر الدول الاوروبية، فإن اهتمامها بالتربية المدنية والوطنية في المدارس، تأثر تأثراً كبيراً بتغيرات نظام الحكم واتجاه السياسة الأساسية فيها.

وأستطيع ان أقول بوجه عام: انه كلما كانت الدولة حديثة، وكلما كان نظام الحكم فيها حديث العهد، ازدادت حاجتها الى «الاستعانة بالمدارس في امور التربية المدنية والوطنية»، لتوطيد كيان الدولة، وترسيخ نظام الحكم الجديد فيها.

٣ ـ هذا، واذا استعرضنا نظم التعليم الالزامي المقررة في مختلف البلاد ـ وتتبعنا تاريخ تطور هذه النظم ـ، وجدنا انها أيضاً ترتبط بالأحوال والتطورات الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً.

فإن نظرة بسيطة الى تاريخ التعليم الالزامي في انكلترة ـ مثلاً ـ تكفي لاظهار هذا الارتباط بكل وضوح وجلاء.

فإن هذه الدولة تأخرت كثيراً عن سائر الدول والامم الأوروبية الراقية في تقرير التعليم الالزامي: انها تأخرت بالنسبة الى ألمانيا، مدة تقرب من قرن، كما تأخرت بالنسبة الى الولايات المتحدة الاميركية مدة لا تقل عن نصف قرن. وفضلاً عن ذلك فإنها سارت ببطء عظيم في أمر توسيع حدود هذا التعليم الالزامي.

والسبب في ذلك يعود ـ من حيث الأساس ـ الى تقاليد الانكليز الاساسية في أمور السيادة والادارة: قامت سياسة انكلترة الداخلية على مبدأ «عدم تدخل الحكومة في شؤون الافراد والجماعات، الا عند الضرورة القصوى، والا في الامور التي يعجز الافراد والجماعات عن انجازها من غير مداخلة الحكومة ومساعدتها. .».

وكان هذا المبدأ بمثابة «الابرة الموجهة» للسياسة الانكليزية خلال عدة قرون في جميع الشؤون.

حتى في الشؤون العسكرية، تمسكت انكلترة بهذا المبدأ. ولم تقر مبدأ «التجنيد الاجباري» الا في العقد الثاني من القرن الحاضر، خلال الحرب العالمية الاولى، وذلك بعد تردد طويل ومع تحفظ كبير. انها أنشأت امبراطوريتها الشاسعة بجيوش من المتطوعين، ولم تلجأ الى العمل بنظام التجنيد الاجباري، الا بعد ان تحرج مركزها خلال الحرب العالمية الاولى تحرجاً كبيراً، وثبت لها بالتجربة انها لا تستطيع أن تكسب الحرب ما لم تقدم على تقرير نظام التجنيد الاجباري اسوة بسائر الدول الاوروبية.

انها أصدرت القانون الذي فرض التجنيد ـ بهذه الصورة، تحت ضغط الوقائع، ودرءاً للخطر العظيم الذي أخذ يحيق بها. ومع هذا فإنها استثنت من الخدمة العسكرية الاجبارية «الافراد الذين يصرحون ـ تصريحاً مقروناً بقسم رسمي ـ بأن ضميرهم يرفض الاشتراك في أعمال الحرب والقتال ـ».

ان امة سارت في شؤونها العامة هذا المسير، ولم تخرج على المبدأ الآنف الذكر حتى في الشؤون العسكرية . . . كان من الطبيعي ان تتردد وتتأخر في الأخذ بنظام «الزام التعليم»، ولا سيما في «توسيع حدود هذا الالزام» بالنسبة الى سائر الأمم الكبيرة الاوروبية والاميركية.

عندما نشبت الحرب العالمية الاولى، كانت القوانين المرعية في انكلترة تفرض التعليم حتى الثالثة عشرة من العمر، ولكنها كانت تستثني من هذا التعليم الالزامي الاطفال الذين «يحتاج آباؤهم الى تشغيلهم بأعمال يرتزقون منها، نظراً لفقرهم». وكان هذا الاستثناء، يشمل طائفة كبيرة جداً من الاطفال، ويجعل الالزام«بين الحادية عشرة والثالثة عشرة» بمثابة الحبر على الورق.

الا ان هذه الاحوال كلها تغيرت بعد انتهاء الحرب المذكورة: لأن انكلترة جابهت عندئذٍ مشكلة اجتماعية جديدة، فاضطرت الى قبول مبدأ جديد، لتستطيع التغلب على هذه المشكلة الخطيرة.

ان المشكلة المذكورة كانت مشكلة «العمال المتعطلين»: بعد انتهاء الحرب، وتوقف المصانع عن انتاج الأسلحة والعتاد، اختل التوازن بين العمل والعمال. وأخذ عدد العمال الذين لا يجدون عملاً يزداد بسرعة كبيرة، وصارت «مشكلة العمال المتعطلين» من أخطر المشاكل الاجتماعية.

عندئذٍ ظهر مبدأ جديد، واتجاه جديد، في اعمال الحكومة وواجباتها الأساسية: لقد أدرك الجميع انه من واجب الحكومة ان تضمن اعاشة «العمال المتعطلين» الى ان تجد لهم عملاً يقومون به، ويؤمنون معيشتهم من اجوره. ولهذا السبب، صارت الحكومة الانكليزية ـ مثل معظم الحكومات الأوروبية ـ تعيل عدداً كبيراً من العمال والأسر، وتدفع لهم النفقات الضرورية لمعيشتهم، وتخصص في ميزانيتها مبالغ طائلة لهذا الغرض.

ولكن المهتمين بالشؤون الاجتماعية لاحظوا بعد مدة، ان تعوّد الكهول «العيش من غير عمل» يجر من ورائه محاذير اخلاقية واجتماعية خطيرة: لأن اعتمادهم على ما تدفعه لهم الحكومة لضمان معيشتهم يؤدي بهم الى اعتياد الكسل؛ كما ان بقاءهم من غير عمل، يدفعهم الى امضاء الأوقات في الحانات؛ وكل ذلك يؤدي الى تفشي الجرائم، وانحطاط الاخلاق بين العمال المتعطلين.

وقد لاحظ المهتمون بالشؤون الاجتماعية ـ من جهة أخرى ـ ان المعامل كانت تستخدم عدداً كبيراً من العمال المراهقين. فقالوا: لو أرسلنا هؤلاء العمال المراهقين الى المدارس ـ ولو بعد منح عائلاتهم بعض التعويضات المالية ـ لأوجدنا مجالاً واسعاً لتشغيل عدد كبير من العمال المتعطلين عوضاً عن هؤلاء المراهقين، ونكون بذلك قد خلّصنا العمال الكهول من المخاطر والمزالق الاخلاقية التي تهددهم من جراء بقائهم من غير عمل.

وبناء على هذه الملاحظات، ألغوا الاستثناءات التي كانت مسطورة في قانون التعليم الالزامي، ومددوا مدة هذا التعليم، ومنعوا المعامل من تشغيل المراهقين، وأخذوا يعملون

بمبدأ «مساعدة الآباء المعوزين». وتقدمت هذه السياسة التعليمية الجديدة مع تطور السياسة الاجتماعية. وامتدت مدة التعليم الالزامي الى السنة السادسة عشرة من العمر، بعد ان كانت تقف ـ قبل نصف قرن ـ عند السنة الحادية عشرة.

ـ ٤ ـ

أظن ان هذه الأمثلة تكفي لاظهار وتبيين التشابك الشديد، والترابط المحكم الذي يقوم بين مسائل التربية والتعليم وبين قضايا السياسة والاجتماع.

هذا، واذا تركنا امثال هذه المسائل الفرعية جانباً، ووجهنا انتباهنا الى مجموع النظام التعليمي والتربوي القائم في كل بلد من بلاد العالم، وجدنا ان هذا المجموع ايضاً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجموع الأحوال السياسية والاجتماعية القائمة في ذلك البلد.

واذا تتبعنا تطور نظم التربية والتعليم في البلد الواحد، في مختلف أدوار التاريخ، وجدنا ان هذا التطور أيضاً يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع تطور الأحوال الاجتماعية أو السياسية في تلك الأدوار من التاريخ.

وهكذا، نشاهد دائماً توافقاً كبيراً وتلازماً شديداً بين نظم التعليم وبين أحوال الاجتماع، في مختلف بلاد العالم وفي مختلف أدوار التاريخ.

ان ملاحظة هذا التوافق والتلازم كثيراً ما توحي الى الباحثين هذا السؤال: هل من علاقة سببية بين امور التربية واحوال الاجتماع؟ واذا كان هناك علاقة سببية، أيهما السبب وأيهما المسبب؟ هل يجب ان يقال: ان نظم التربية والتعليم أخذت اشكالها الحالية بتأثير الأحوال الاجتماعية والسياسية؟ ام يجب ان يقال، بعكس ذلك: ان الاحوال الاجتماعية والسياسية أخذت اشكالها الحالية بتأثير نظم التربية والتعليم؟ ان هذا السؤال يشبه ـ الى حد ما ـ السؤال القديم المشهور: هل البيضة خرجت من الدجاجة، أم الدجاجة خرجت من البيضة؟

لا لزوم للتفكير لاختيار أحد هذين الحلين على وجه الانحصار. ان عمومية هذا التلازم والتوافق، تدل دلالة قاطعة على وجود علاقة سببية بين الأمرين، ولا تترك مجالاً للشك في ان هذه العلاقة قائمة على اساس التأثيرات المتقابلة، وتسلسل وتتالي هذه التأثيرات.

ونحن نستطيع ان نجزم: بأن نظم التربية والتعليم لو لم تكن في تلك الحالة لما بقيت الأحوال الاجتماعية على ما هي عليه الآن، بل لتغيرت تغيراً كلياً، خلال جيل او جيلين

من الزمان، وبعكس ذلك، إن الأحوال الاجتماعية لو لم تكن في تلك الحالة لما بقيت النظم التعليمية على ما هي عليه الآن.

قد يحدث في نظم الحكم وأحوال الاجتماع تحوّل مستقل عن نظم التعليم واساليب التربية. إلا ان هذه التحولات السياسية والاجتماعية لا يمكن ان تستقر وترسخ، ما لم تحدث تحولات ملائمة ومساعدة لها في نظم التربية والتعليم أيضاً.

ومن المعلوم ان تحوّل النظم وتطورها لا يكون عاماً وشاملاً منذ البدء بل انه يبدأ عادة في بعض البيئات المحدودة، وينتشر بين بعض الجماعات المعينة. ثم يعم البيئات والجماعات الاخرى، تارة بتطور تدريجي وطوراً بانقلاب فجائي. وخلال هذا التطور، قد تسبق امور التربية أحوال الاجتماع، وقد يحدث عكس ذلك. ولكن هذا السبق لا يستمر طويلاً. والتطور الذي يحدث في احد هذين الميدانين، لا يمكن ان يتم ويستقر ويرسخ الا اذا تبعه تطور في الميدان الثاني ايضاً.

ولذلك نجد ترابطاً شديداً بين التاريخ السياسي والاجتماعي وبين تاريخ التربية والتعليم، في جميع الامم وفي جميع ادوار التاريخ. فلا يمكن للباحث ان يفهم تاريخ التربية والتعليم حق الفهم ما لم يدرس تاريخ السياسة والاجتماع ايضاً. كما أنه لا يمكن أن يحيط علماً بالعوامل المؤثرة في النهضات السياسية والاجتماعية، ما لم يتتبع شؤون التربية والتعليم، ويتعمق في درس أحوال المدارس ايضاً.

- ٥ -

ان الحقائق التي توصلنا اليها آنفاً، مهمة جداً، من حيث النتائج العملية ايضاً. اننا نستطيع ان نستخرج من الحقائق المذكورة، عدة قواعد عملية:

أولاً - يجب ان نفهم من كل ذلك ان الجهود الاصلاحية لا يجوز ان تنصرف الى ميادين السياسة والادارة وحدها، بل يجب ان تشمل ساحة التربية والتعليم أيضاً.

حتى ان «الاستقلال» نفسه لا يمكن ان يرسخ ويستقر في بلد من بلاد العالم، ما لم يترافق مع تربية ملائمة له، تغرسه في الأذهان وتشيعه في النفوس.

ثانياً - ان درس نظم التربية والتعليم القائمة في كل بلد من بلاد العالم، يجب ان يترافق مع بحث العوامل المؤثرة في تكوين النظم المذكورة، وذلك عن طريق درس الأحوال السياسية والاجتماعية، وتتبع التطورات التاريخية في جميع هذه الميادين المختلفة.

ثالثاً - ان الاقتباس في نظم التربية والتعليم، يجب ان لا يرتكز على نظام أمة من الامم على وجه الانحصار، بل يجب ان يقوم على دراسات شاملة، على اساس استعراض

النظم القائمة في مختلف البلاد الناهضة، في كل قضية من قضايا التربية والتعليم.

اني أرى من الضروري ان الفت الأنظار الى المبدأ الأخير بوجه خاص:

ان البلاد العربية تسير الآن في شؤون التربية والتعليم، على طريقة تخالف هذا المبدأ مخالفة صريحة: فإن بعضها يتجه نحو النظم الافرنسية وحدها؛ وبعضها يسير وراء النظم الانكليزية على وجه الانحصار، وبعضها يستلهم النظم الاميركية على الدوام.

ويقوم جدال وكفاح بين مؤيدي كل واحد من هذه الانظمة، تارة بصورة علنية، وطوراً بصورة خفية؛ تارة عن علم واعتقاد، وطوراً عن قصد وانتباه.

وانا أعتقد انه يترتب على رجال التربية والتعليم في جميع البلدان العربية، ان يعدلوا عن الاستمرار على هذه الخطط، وان يستندوا في قراراتهم واعمالهم على درس شامل لما هو جار في مختلف البلاد الناهضة، مع بحث عوامل هذه الاحوال من جهة، ونتائجها من جهة، والتيارات المخالفة القائمة حولها من جهة اخرى.

وكل ذلك يتطلب من الدول العربية اجراء تغييرات اساسية في تشكيلات المجالس واللجان الفنية من جهة، وفي انظمة البعثات العلمية التي توفد الى البلاد الغربية من جهة اخرى.

المجالس الفنية يجب ان تضم اعضاء دارسين في مختلف البلاد الغربية ومطلعين على احوال الثقافة والتعليم في تلك البلاد اطلاعاً تاماً.

والبعثات العلمية لكل مادة من المواد الدراسية ـ ولا سيما البعثات المتعلقة بالتربية والتعليم ـ يجب ان لا تحشر في بلد من البلاد الغربية، بل يجب ان توزع على مختلف البلاد الناهضة، لضمان اطّلاع رجال التربية والتعليم على نظم البلاد المختلفة، وتهيئة وسائل الاقتباس منها عن علم ودرس وروية.

وربما كان من المفيد لنا ان نعمل بخطة كان وضعها وسار عليها زعماء النهضة والاصلاح في اليابان: انهم كانوا لاحظوا ان الطلاب الذين يدرسون في بلد من البلاد الغربية يبقون تحت تأثير تلك البلاد بصورة لاشعورية. فقرروا ان يفرضوا على كل طالب يدرس في بلد من تلك البلاد، ان يقضي سنة في بلد آخر ـ بعد اتمام دراسته، وقبل ان يعود الى اليابان ـ ليستطيع ان يوسع أفق انظاره واطلاعاته، وليصبح اكثر ادراكاً لمقومات الحضارة الغربية من غير ان يبقى مبهوراً باحدى البلاد الغربية على وجه الانحصار.

اعتقد ان البلاد العربية، تستفيد كثيراً جداً، من اتباع مثل هذه الخطة في بعثات التربية والتعليم بوجه خاص.

- ١٩٤٧ -

التربيـــة الاجتماعيـــة[٢]

كلنا يعلم أن الإنسان مخلوق اجتماعي. وكلنا يقول: إن الإنسان مدني بالطبع. وكلنا يعني بذلك: ان الانسان لا يطيق عيشة الانفراد ابداً، وانه يعيش في جميع انحاء الارض في حالة اجتماعية دائماً.

إن الانسان لا يعيش إلا مجتمعاً مع عدد من بني نوعه ـ قليلاً كان هذا العدد او كثيراً ـ، مؤلفاً جماعات من البشر ـ صغيرة كانت هذه الجماعات او كبيرة.

فيمكننا ان نقول بهذا الاعتبار: ان «الحالة الاجتماعية» وبتعبير اقصر «الاجتماعية» Socialité ـ هي من ابرز خصال الانسان واعمّها، فلا يتجرد منها احد، ولا تشذ عنها امة.

نعم، إن جميع افراد البشر مشتركون في هذه الخصلة، فكل فرد من أفراد البشر اجتماعي بلا استثناء. ولكن للاجتماعية درجات وانواعاً مختلفة؛ فإذا كان كل الناس يشتركون في الاجتماعية، ويتساوون في التخلق بها من حيث جوهرها، فإنهم يختلفون في درجات هذه الاجتماعية والتخلق بأنواعها.

نعم. كل الناس يعيشون في مجتمع، ولكن البعض منهم يعيش فيه كما تعيش الطفيليات في البدن: يعيش مع ابناء نوعه، وهو يأخذ منهم دوماً بدون ان يعطيهم شيئاً، وهو يستفيد منهم دائماً بدون ان يفيدهم ابداً. إنه ليعيش في المجتمع، لا كعضو نافع وعنصر فعّال، بل كعضو طفيلي وعنصر مخرّب هدّام...

فكل انسان مخلوق اجتماعي، ولكنه اجتماعي من أنواع ودرجات متفاوتة.

---

(٢) من محاضرة ألقيت على شبيبة دار السلام، بدعوة من نادي التضامن.

فلأجل ان نتفهم هذه الدرجات وهذا التفاوت بصورة اجلى، علينا ان نتأمل قليلاً في انواع الميول الاصلية التي تعمل في نفوسنا من جراء عيشتنا مجتمعين مع ابناء نوعنا: كل منا يشعر في نفسه بكيان خاص، يعبر عنه بكلمة انا وكل منا يحب هذا الانا، فيرمي الى المحافظة على انا، وإلى توسيعه وتنميته وتقويته بصورة مختلفة؛ هذا ما نسميه حب النفس او الأثرة؛ égoisme ونرجح تسميته الأنوية.

ومع ذلك، فإن كلاً منا يحب ـ في الوقت نفسه ـ شيئاً من اللاأنا non-moi، ويرتبط به: يحب مثلاً احد المناظر الطبيعية، ويتوق الى التمتع بمشاهدته؛ او يحب احد الاشخاص ويلتذ بمعاشرته؛ او يحب دمية فيسعى الى امتلاكها واللعب بها. فالتعطف على ما هو إنسان من اللاأنا يسمى حب الغير، او الإيثار altruisme. وقد يكون من الاوفق تسميته الغيرية.

وعدا ذلك، فكل منا يشعر بارتباط باطني بمجموع بشري ينتسب اليه، سواء أكان ذلك المجموع فرقة ام اسرة ام عصبة ام عشيرة او امة. وإنا نعبر عن هذا الشعور عادة بكلمة نحن، ونفهم منها مجموعاً بشرياً مؤلفاً من الـ أنا، مع شيء قليل او كثير من اللاأنا. وكل منا يحب هذا النحن وهذه النحنات التي ينتسب اليها، ويرمي الى توسيعها وتقويتها؛ ويشعر بفرح او الم وبمباهاة او خجل من جرائها... هذا ما يمكننا ان نسميه حب النحن او بتعبير اقصر النحنية.

ففي نفس كل انسان شيء من حب النفس وشيء من حب الغير وشيء من الارتباط بالمجموع وبتعبير اقصر: شيء من كل من الأنوية والغيرية والنحنية.

ولكن نسبة هذه الأشياء بعضها الى بعض، تختلف اختلافاً كبيراً من فرد إلى فرد. ولا حاجة إلى الإيضاح بأن شدة النحنية او ضعفها بالنسبة إلى الأنوية، ما هي إلا شدة او ضعف في الاجتماعية بالنسبة إلى الفردية.

فنرى بعض الناس متصفين بنحنية شديدة: يشعرون شعوراً واضحاً بأن كلاً منهم جزء من مجتمع واحد، او جزء من مجتمعات متعددة؛ فيعملون كثيراً من الأعمال مشتركين مع بقية افراد هذا المجتمع او تلك المجتمعات، وهم متعودون على كل ما تقتضيه هذه الأعمال المشتركة، من تبعية وتضحية، وترتيب ونظام، وتضامن وتعاطف؛ وهم دائبون على التعاون والتناصر لأجل غايات مشتركة، كما انهم يشعرون بكثير من العواطف ـ من مسرّات وآلام ـ من جراء هذه الغايات والأعمال المشتركة. إن هؤلاء ليجمعون في انفسهم أرقى الخصال الاجتماعية، فيصلون بها إلى أعلى الدرجات من سلم الاجتماعية، في حين اننا نرى بعض الأفراد، لا يأخذون من جميع تلك الخصال إلا حظاً قليلاً، ولا يشعرون من

جميع تلك العواطف الاجتماعية إلا شعوراً يسيراً، حتى اننا نجد بينهم من حُرم هذه الخصال والعواطف حرماناً يكاد يكون تاماً.

* * *

وكما اننا نرى فروقاً كبيرة بين الأفراد باعتبار **الاجتماعية**، كذلك نرى فروقاً واضحة بين الأمم ايضاً بنفس الاعتبار.

ومقارنة بسيطة بيننا وبين الأمم الغربية، تكفي لاظهار هذا الفرق للعيان بكل وضوح وجلاء.

نرى في البلاد الغربية الوفاً والوفاً من الشركات والأندية والجمعيات، كل منها مؤلف لغاية خاصة، من تجارية ورياضية وادبية وخيرية وسياسية دعائية على اختلاف انواعها، ونرى لكل منها عدداً كبيراً من المنتسبين والمشتركين، ولكل منها كياناً ثابتاً مستديماً. وعدا هذه الجمعيات المتعضية والدائمة، نرى ان في كثير من المحلات العامة تجري اجتماعات واحتفالات ومسامرات، يشترك ويجتمع فيها عدد كبير من اهل البلدة، من حين إلى حين، للقيام بعمل او لاظهار عاطفة، للاحتفاء برجل او بإعادة ذكرى واقعة.

اما بلادنا فما اقل عدد هذه الاندية والجمعيات فيها! وما اكبر المشاكل التي تعترض كلاً منها! وما اقل انواع تلك الاحتفالات والاجتماعات، وما اضأل حيويتها! ولا سيما الخيرية منها. فهناك نرى في كل محل، جمعيات خيرية متنوعة مؤلفة لمساعدة المرضى والأطفال وتجهيزهم بكل ما يحتاجون اليه، من حليب ودواء، وعيادة ولباس، ولعب وكتب، ومصاريف دراسة ونفقات سياحة. كما اننا نجد اياماً مخصوصة، يفكر فيها كل فرد من افراد المدينة ـ بل كل فرد من افراد الأمة احياناً ـ بالمحتاجين والاطفال، ويشترك في خلالها باستكمال وسائل المساعدة والاسعاف على قدر استطاعته.

اما نحن، فقلما نفكر في كل ذلك! وقلما نعرف اقوم السبل وانجع الوسائل للوصول إلى مثل تلك الغايات.

ومما هو جدير بالانتباه خاصة ان حالتنا هذه لم تنشأ عن حرماننا من عواطف الشفقة والحنان، بل أنها ناشئة ـ في الدرجة الأولى ـ عن عدم تعودنا الحياة الاجتماعية وعدم تطبعنا بالطباع التي تقتضيها الاعمال المشتركة. قد نرحم الفقراء وقد نواسي المحتاجين، ولكن رحمتنا هذه ومؤاساتنا تلك تبقى فردية نوعاً ما، إذ ان كلاً منا يقوم بعمل البر والاحسان الذي يقرره لنفسه بمفرده بدون ان يشترك في امر تنظيمه مع غيره، فيمكننا ان نقول: إن حميتنا لا تتحرك ـ عادة ـ إلا امام الفقراء الذين يطرقون ابوابنا، او يمدون ايديهم نحونا، او

يعيشون في جوارنا. . نحن نتصدق على الفقراء، على شرط ان نراهم امامنا؛ ونهدي بعض الملابس إلى اولاد الفقراء، على شرط ان يكونوا ممن تعرفنا إليهم بأعيننا. وخلاصة القول اننا نواسي الفقير ولا نفكر في الفقراء، ونساعد الطفل ولا نبالي بالاطفال. وذلك لأننا لم نتعود التفكير في غيرنا تفكيراً اجتماعياً، كما اننا لم نتعود العمل مع غيرنا عملاً إلبياً معشرياً collectif.

* * *

ان هذه الحالة تظهر للعيان من سلوكنا في الشوارع والمحلات العامة أيضاً:

إننا نعرف ان الشارع الذي نسير فيه هو شارع عام، ولكننا لا نشعر عادة بمعنى هذه الكلمة بوضوح تام: لا نلاحظ ان وصف الشارع بوصف العام يعني انه من الاشياء التي يحق للكل ان يتمتع بها على حد سواء. فلا نشعر ـ لذلك ـ انه لا يحق لنا ان نحتكر ولو جزءاً من هذا الشارع لمصلحتنا الذاتية، أو أن نمنع الغير من التمتع به مثلنا. فإذا مشينا في الشارع مشينا كأننا في حديقتنا الخاصة، غير مبالين بحق الغير به. واذا ما لقينا خلال سيرنا بعض الأصحاب والأصدقاء، وقفنا في محلنا وأخذنا نحادثهم طويلاً بدون ان نعبأ بما يحدثه هذا الوقوف وهذا التجمع من الخلل في السير العام.

كلنا نقول إن المسارح من المحلات العامة، وكلنا نعرف ان كل من يدفع الاجرة المعينة يكتسب حق دخولها والتمتع بمشاهدة التمثيل وبسماع المسر فيها، ولكن كم منا يشعر بالواجب الذي يترتب عليه ان يضحي هناك شيئاً من حريته الشخصية للمصلحة العامة؟ كم واحد منا يلاحظ انه لا يحق له ان يتحدث إلى رفاقه بصوت جهير خلال العزف والتمثيل؟

انني أذكر الآن ما حدث قبل بضعة أعوام خلال حفلة تمثيل قامت بها كشافة العاصمة في أحد المسارح: فقد رأيت في المقصورة المتصلة بمقصورتي عدة أشخاص يتكلمون فيما بينهم بصوت جهوري، ويقهقهون لقصة يقصها عليهم أحدهم، ويحولون بأحاديثهم وبقهقهاتهم هذه دون سماع أصوات الممثلين. فالتفت اليهم آملاً إفهامهم لزوم السكوت بلسان الحال، ولكنهم لم يكترثوا لذلك أبداً، واسترسلوا في الحديث والضوضاء استرسالاً تاماً. فرأيت من الضروري عندئذٍ أن أدعوهم الى السكوت. الا أن أحدهم أجابني بالجواب التالي:

ـ اننا أحرار. . . لا حق لأحد ان يتدخل في أمرنا!

فدهشت لهذا الجواب، لأن الرجل كان يدعي ـ بدون تردد ـ ان له الحرية التامة في

التحدث والعربدة، كأنه في دار خاصة به، أو في محل منعزل عن العالم بأجمعه. . . انه لم يفهم ان هناك أناساً اجتمعوا للمشاهدة والسماع، وانه يجب على كل من يدخل ذلك المحل ألا ينسى حق الجموع وغاية الاجتماع، وان يعمل وفق ما يقتضيه ذلك الحق العام وتلك الغاية العامة.

ان الرجل قال لنا ذلك بصراحة شاذة. . . ولكن ما أكثر الذين يعملون عمل هذا الرجل فعلاً، ولو لم يقولوا قوله صراحة!

ان الفرق بيننا وبين الغربيين بهذا الاعتبار، لعظيم جداً: فإذا دخلتم مسرحاً هناك، ترون الصمت والسكوت يسودان سيادة تامة اثناء التمثيل والعزف. . . فلا تسمعون صوتاً غير أصوات الممثلين او العازفين والمغنين. . . وانكم لتشاهدون ان المتفرجين يمشون على رؤوس أصابعهم، اذا ما تأخروا عن الوصول الى مواضعهم قبل هصر الستار، حذراً من ان يحدثوا شيئاً من الضوضاء يحول دون تمتع الحاضرين بالمشاهدة والسماع تمتعاً تاماً. حتى انهم ليلبثون واقفين عند الباب حتى ختام الفصل، اذا كان هناك شيء من التلحين أو العزف الذي يتطلب السكوت التام. وذلك لأنهم يشعرون شعوراً واضحاً بأنهم في محل عام، ولأنهم يعلمون علماً تاماً ماذا يترتب من الواجب الاجتماعي على كل فرد من الأفراد الذين يدخلون محلات عامة كهذه.

إن هذا الشعور والاعتياد يظهران بشكل أعجب من كل ذلك، في مداخل المسارح وفي المحطات: ترون هناك جمعاً غفيراً، مصطفاً أمام محل توزيع البطاقات ـ حتى على طول الشارع العام ـ اصطفاف الجيش المنتظم، وكل منهم ينتظر دوره للتقدم لأجل اخذ البطاقة، ولا يحاول أحد منهم ان يسبق من تقدمه في المجيء والانتظار؛ وذلك باعتياد طبيعي، بدون أن تكون ثمة حاجة لأمر آمر، أو مداخلة ضابط لإدامة هذا النظام. . . ليس هناك مانع مادي يمنع أحداً من الالتحاق بالصفوف الأمامية من هذا الذيل الطويل، ولكن هناك مانع معنوي متكون من التربية الاجتماعية والعرف العام؛ فإذا حاول أحدهم الالتحاق بأحد الصفوف الامامية، أسرع كل من المنتظرين إلى إيقاظه وإخطاره، قائلاً: «إلى الذيل يا سيدي، إلى الذيل!» فيضطره ان يعود إلى آخر الصفوف. . .

كذلك الحال في المحطات وفي المخازن، وفي جميع المحلات التي يزدحم فيها الناس. . . فالكل يخضع للنظام الذي تقتضيه الحياة الاجتماعية والمعشرية في مثل هذه الظروف، لمصلحة الجميع؛ فيسير كل فرد من أولئك الأفراد بنظام تام، وبدون جدال أو خصام. . .

* * *

إنني لا أود ان اشرح جميع مظاهر التربية الاجتماعية في البلاد الغربية، ولا ان أذكر جميع النقائص التي تكتنف حياتنا الاجتماعية من هذه الناحية؛ بل سأكتفي بما سردته آنفاً، لتبيين أهم الخطوط من تلك المظاهر وهذه النقائص.

كما أنني لا أود ان اتعمق الآن في تحليل أسباب هذه النقائص، ولا ان اذكر جميع وسائل المعالجة التي تترتب علينا لرفع مستوى تربيتنا الاجتماعية؛ وسأكتفي ببيان الأهم من هذه العلل والأنجع من هذه الوسائل، وعلى الأخص ما يتعلق منها بحياة المدارس.

ولا أراني في حاجة الى الشرح الطويل لإظهار العامل الأصلي الذي يفرق بيننا وبين الغربيين في هذا الباب: فلا مراء في ان هذا العامل الاصلي هو شكل العائلة... فإن النظام العائلي الذي ساد في بلادنا، جعل عضويتنا الاجتماعية متحجزة cloisonné ـ مثل أنسجة النبات، وبخلاف أنسجة الحيوان ـ، فلم يسمح لنا بحياة اجتماعية شديدة نشيطة، وأضعف بذلك الحياة العامة وضمّرها atrophier.

* * *

فماذا يجب ان نعمل الآن؟ بماذا يجب أن نعالج هذه النقائص التي تأصلت في بنائنا الاجتماعي من جراء أسباب فعلت فينا فعلها منذ أجيال، كما انها لا تزال تفعل فعلها الآن.

ماذا يجب ان نفعل لتقوية **الاجتماعية** في نفوسنا، وللوصول إلى نتائج مماثلة لما وصلت إليها التربية الاجتماعية في البلاد الغربية؟

من المعلوم ان الانسان يعمل ما يعمله تحت تأثير ثلاثة عوامل أصلية: **الفكر والعاطفة والعادة**. والتربية الاخلاقية التي ترمي إلى تنظيم العمل والسلوك وفقاً لغايات سامية واجتماعية، تعالج ـ بطبيعة الحال ـ كلاً من هذه العوامل الثلاثة: فترمي من جهة إلى توليد أفكار وقناعات موافقة للغاية المتوخاة؛ وتسعى من جهة ثانية لتوليد ميول وعواطف تجذب مشاعر الإنسان نحو تلك الغاية أو تدفعه إليها؛ وتجتهد من جهة أخرى لتأسيس اعتيادات ملائمة للدساتير والغايات الأخلاقية.

فيمكننا أن نقول إن أساليب التربية الأخلاقية تجتمع في ثلاثة فصول أساسية: (أ) التفهيم والإقناع، (ب) التحبيب والتحميس، (ج) التفعيل والتعويد.

وكذلك الأمر في التربية الاجتماعية التي لم تكن إلّا فرعاً من فروع التربية الأخلاقية العامة؛ فإن واجب المربي في هذه الناحية أيضاً يتمركز في هذه الوسائل الثلاث: **الإقناع والتحميس والتعويد**.

فالخطوط الأساسية للوسائل التي يجب على المربي أن يتوسل بها لأجل النجاح في التربية الاجتماعية إذن هي :

تكوين الافكار والآراء الموافقة للغايات الاجتماعية، تفهم الروابط التي تربط الافراد بعضهم ببعض في الجماعات والجمعيات، والانظمة التي لا تقوم الحياة الاجتماعية بدونها، والفوائد التي تنجم عن التضامن والتعاون والتعاطف، والاضرار التي تحدث من فقدانها.

وتوليد الميول والعواطف التي تؤلف خميرة الحياة الاجتماعية، من رأفة وشفقة، ومن محبة وتعطّف، ومن نخوة إلبية ومطامح معشرية. وتقوية الشعور بالغيرية والنحنية.

وتأسيس الاعتيادات الموافقة لمقتضيات الاجتماع بحمل الافراد على العمل مشتركاً ومتضامناً، وتعويدهم على اتباع الانظمة التي تقتضيها مثل هذه الاعمال.

* * *

إن العوامل الثلاثة التي ذكرناها آنفاً لا تتساوى في التأثير؛ فأهم العوامل هي العواطف والعادات؛ أما الآراء والافكار فتأثيرها أقل من ذلك، كما أنه مقيد بنفوذها إلى العواطف. هذا وإن العادات تتكون من تكرر العمل، كما أن العاطفة تتولد من المعاشرة. فيمكننا أن نقول إن أهم واسطة للتربية الاجتماعية هي العيشة المعشرية المنظمة، فإن مثل هذه العيشة هي التي تولد العواطف الاجتماعية وتؤسس العادات الاجتماعية.

ويجب ألا يغرب عن بالنا أن الطفل يولد بصورة عامة «فردياً»، فيمكننا ان نقول إنه يكون في بادىء الامر مخلوقاً «لا اجتماعياً asocial» وإنه لا يخرج عن حالة اللا اجتماعية، ولا يكتسب الخصال الاجتماعية إلا بصورة تدريجية، إن ذلك الفرد اللا اجتماعي لا يتحول إلى مخلوق اجتماعي إلا بنتيجة معاشرة الغير من بني نوعه، وبتأثير البيئة الاجتماعية التي تسيطر على حياته.

فإذا أردنا أن نقوي وننمي اجتماعيته، وجب علينا ان نؤثر على بيئته وحياته: يجب علينا ان نفرغ حياته وبيئته إلى حالات ـ ونرتبها على أشكال ـ تضمن نمو الخصال الاجتماعية في نفسه، يجب علينا أن نضع الطفل الناشىء في أحوال وظروف يشعر فيها شعوراً واضحاً بارتباطه بجماعة محدودة وملموسة حيث تختلط منفعته بمنفعة المجموع، وشعوره بشعور المجموع، وحيث يتحسس ويتهيج حتماً مما يعود الى هذه الجماعة، فيضطر الى العمل مشتركاً ومتضامناً مع أفرادها، اتقاء للآلام التي لا يمكن ان تبقى منحصرة في واحد منهم، وابتغاء الملذات التي لا بد ان تشملهم جميعاً.

ان هذه الشروط كلها، تتحقق وتجتمع بصورة عجيبة ومؤثرة في الألعاب التي تسمى **«الألعاب الاجتماعية»**: تلك الالعاب التي لا تجرى المباراة فيها بين فرد وفرد، بل تجرى بين جماعة وجماعة. ان لهذه الالعاب انواعاً عديدة، منها ما يلائم قابليات الاطفال الصغار، ومنها ما يوافق ميول الاطفال الكبار، ومنها ما يلذ الشبان، حتى ان منها ما يلائم الكهول. نذكر ألعاب جمع البطاطة، وأخذ الأسير، وسباق الاحمر والابيض، وجر الحبل، والعاب كرة السلة وكرة القدم... أمثلة لأنواع هذه الالعاب الاجتماعية.

ان العاب كرة السلة وكرة القدم، ربما كانت من اكمل واحسن نماذج هذه الالعاب، اذ من المعلوم ان الانتصار والانخذال في هذه الالعاب يعود كل منهما الى فرقة تقابل فرقة اخرى؛ فلا يقول اللاعبون «انا غلبت» او «انا انغلبت» بل يقولون «نحن غلبنا» او «نحن انغلبنا»؛ فسرور الفوز يشمل جميع افراد الفرقة الغالبة؛ كما ان ألم الفشل يشمل ايضاً جميع افراد الفرقة المغلوبة. والعواطف والهوائج التي تتولد خلال هذه الالعاب لا تبقى منحصرة في نفوس الافراد، بل تشمل الجماعة كلها. واذا تمكن احدهم من القيام بضربة ناجحة، فسرور هذه الضربة وفخرها يشمل جميع افراد الفرقة، كما انه اذا اضاع احدهم فرصة سانحة، فألم هذا الضياع ايضاً يشمل جميع افراد الفرقة. واذا وقعت احدى الفرقتين في مأزق حرج، فالقلق الناشيء من هذا الحرَج يشمل جميع افرادها، ويضطرهم الى مضاعفة الهمة والعزم، والى جمع الصفوف، وتقوية اواصر التعاون؛ واذا تمكنوا من الخروج من هذا المأزق، ففرح ذلك ايضاً يسري الى قلوبهم اجمعين. فاللعب بهذه الصورة لا يترك مجالاً لتسرب **«الأنوية»** الى القلوب، بل يجعلها كلها تخفق بـ **«نحنية»** شديدة. ان فائدة النظام، وضرورة التعاون تظهران خلال هذه الالعاب بصورة بارزة ملموسة؛ فالاضرار التي تنجم عن نقص النظام او تفشي الأنوية تظهر للعيان في مدة وجيزة بدون ان تحتاج الى امد ـ قليل او كثير ـ كما هي الحالة في الحياة الحقيقية. فلذلك نرى جميع أفراد الفرقة يتفقون على تقسيم الوظائف فيما بينهم بأضمن الصور لإحراز الفوز والنصر، بدون ان يتركوا مجالاً لدبيب المحاسدة في النفوس، لأن نتائج المحاسدة المهلكة لا تلبث ان تظهر بصورة مادية ملموسة بفشل يشمل الحاسد والمحسود. فهذه الالعاب تعوّد اللاعبين على **العمل يداً واحدة، وتعلمهم الرياسة** من غير تكبّر ولا تعجرف، والاتباع بدون خضوع وتذلل. فيمكننا ان نقول: ان هذه الالعاب من احسن المدارس وأنجع الوسائل لتنمية الخصال الاجتماعية ولتعليم معاني **الرياسة والزعامة والتبعية**.

فنحن في حاجة الى تعميم مثل هذه الالعاب، على ألا ننسى لحظة واحدة الفوائد والغايات الاجتماعية المطلوبة منها، وألا تترك مجالاً لتردِّيها في **هوة الفردية والأنانية**.

ولا حاجة الى البيان بأن الاطفال والشبان متى تعودوا التناصر بهذه الصورة، ولو كان

في سبيل التسلية واللعب... ومتى تعلموا الترتيب والنظام، ولو كان مع اشخاص محدودين... ومتى شعروا بنحنية واضحة، ولو كان في دائرة ضيقة... يكونون قد تقدموا في ساحة التربية الاجتماعية وحصلوا على الكثير من بذور الخصال الاجتماعية، تلك البذور التي لا بد من ان تنمو وتثمر بتأثير الحياة الحقيقية بصورة تدريجية.

* * *

ان مجال التربية الاجتماعية ووسائلها في المدارس لا تنحصر في الالعاب؛ فإن أمام المعلمين مجالاً واسعاً ووسائل متنوعة للوصول الى الغاية نفسها، ولتقوية تأثير هذه الالعاب وإكمالها:

إن جميع الاساليب والتدابير التي تؤدي إلى تعويد الاطفال والشبان **العمل المشترك والإلبي**، وتجعلهم يقولون **نحن**، وتحملهم على الشعور بـ **نحنية**، او تثير في نفوسهم ولو شيئاً من عواطف الغيرية، كل ذلك من وسائل التربية الاجتماعية.

ففي استطاعة المعلمين ان يعوّدوا الطلاب**العمل المشترك والإلبي** حتى في الدروس، كأن يطلبوا منهم ان يشتركوا ـ فرقاً فرقاً ـ في صنع بعض الاشياء في دروس الاشغال اليدوية، او ان يتعاونوا على التتبع وجمع المعلومات والوثائق واجراء التجارب حول أحد الموضوعات في الدروس المختلفة، او ان يشتركوا في كتابة بعض الموضوعات في دروس الإنشاء، او ان يتداولوا فيما بينهم لوضع رواية او تمثيلها.

كما انه في إمكان المعلمين ان يحملوا الطلاب على معاونة بعضهم البعض في بعض الامور، سواء أكان في الدروس ام في الأكل واللبس واللعب... وان يعوّدوهم على تأليف الجمعيات وعقد الجلسات واتخاذ المقررات لغايات مدرسية او رياضية او خيرية.

وأخيراً يستطيع المعلمون ان يشركوا الطلاب في أمور الادارة والمراقبة، حتى يتركوهم يحكمون أنفسهم بأنفسهم، فيجتمعون ويتذاكرون ويصوتون وينتخبون، ويترأسون ويتبعون، ويأمرون ويأتمرون... حسب ما تقتضيه الحال. ونحن في حاجة شديدة الى الاستفادة من جميع هذه الوسائل.

أما خارج المدرسة ـ قبل سني الدراسة، وفي خلال تلك السنين وبعدها ـ فهنالك ايضاً وسائل كثيرة ومتنوعة للتربية الاجتماعية، يمكننا ان نلخصها كما لخصنا وسائل تلك التربية في المدرسة:

ان كل ما يوجِّه الافكار والعزائم نحو غاية واحدة، ويحشدها فيها... وكل ما يحمل النفوس على التباعد عن الملاحظات الذاتية، ولو بصورة مؤقتة ـ وعلى التفكير بالغير

وبالجماعة، ولو في اوقات مخصوصة ـ كل ذلك يدخل ضمن وسائل التربية الاجتماعية.

لا مجال لديَّ الآن للتوسع في تعداد هذه الوسائل وشرحها؛ الا انني ارى من الضروري ان ألفت الانظار نحو واحدة منها، ألا وهي حياة الجندية والخدمة العسكرية.

إن الجندي يعيش ـ خلال الخدمة العسكرية ـ خارجاً عن دائرته الشخصية، وبعيداً عن حياته الذاتية؛ حتى انه ليفترق عن جماعاته القريبة والخاصة. انه يترك داره وبلدته، وأهله ومهنته؛ يترك كل شيء يعود له او لأسرته، فيعيش مع جماعة من ابناء وطنه، في معشر مؤلف من أناس آتين من مدن مختلفة، ومن أسر وطبقات متنوعة، ومن مذاهب ومهن شتى... انه ليعيش معهم، خاضعاً لنظام عام يشمل الجميع ولا يستثني أحداً. يعيش هناك، لغاية لا تعود لشخصه، ولا تنحصر في أسرته، حتى انها لا تتمركز في بلدته؛ بل لغاية أسمى من كل ذلك، لغاية تعود الى وطنه، وتشمل امته... لغاية تتوخى حياة الوطن ورقي الامة...

هل من حاجة الى ايضاح خطورة التأثيرات النفسية والتربوية التي تحدث من جراء هذه الحياة في هذه الظروف؟ انني لا اعرف شيئاً يضاهي حياة الجندية، في تأثيرها على الخصال الاجتماعية؛ فالثكنات العسكرية بمثابة مدارس اجتماعية، تصل الفرد بالامة، وتدخله في اهم حلقة من حلقات المجتمع، وتجعله يشعر بوجود الامة والوطن شعوراً واضحاً، وتعوّده التضحية الحقيقية على اختلاف انواعها ـ من تضحية الراحة الى تضحية الدم والنفس ـ في سبيل الامة والوطن...

ولذلك يمكننا ان نقول: ان نظام الحياة العسكرية من اهم وسائل التربية الاجتماعية وأفعلها...

* * *

هذا ومما لا يحتاج الى ايضاح ان قوة المجتمعات البشرية وقدرتها لا تتعين بعدد الافراد الذين يؤلفونها، بل تتناسب مع شدة الروابط التي تربط بعضها ببعض؛ كما ان صلابة الاحجار والصخور لا تتبع حجمها، بل تتناسب مع تماسك اجزائها. فنرى بعض الامم تشبه الاحجار الهشة، حتى انها لتشبه احياناً اكوام التراب والرمال: لأن اجزاءها قليلة التماسك والالتصاق، ولو كانت كثيرة العدد، في حين ان بعض الامم تشبه الاحجار الصلبة، والصخور الصلدة: فإن اجزاءها شديدة التماسك والالتصاق وان كانت قليلة العدد... فيجب علينا ان نسعى لجعل امتنا المحبوبة متماسكة الاجزاء شديدة الالتصاق، مثل الصخور... لا هشة رخوة الاجزاء قليلة الالتصاق، مثل الرمال...

وعلينا الا ننسى اننا نعيش في عصر نمت فيه القوى الاجتماعية نمواً عجيباً، فاكتسبت فيه النظم الاجتماعية خطورة عظمى.

كلنا يعلم ما طرأ من الانقلاب العظيم على حياة الإنسان في كل مظاهرها ـ من بيتية الى صناعية فإجتماعية ـ من جراء اختراع الآلات على اختلاف انواعها.

إن تأثير الانظمة والترتيبات الاجتماعية في الحياة البشرية، يشبه شبهاً عظيماً الدور الذي تلعبه هذه الآلات في حياة الحضارة: وكما ان الآلات البخارية والكهربائية زادت قوى الإنسان زيادة هائلة، فالترتيبات والتأسيسات الاجتماعية ايضاً قد زادت قوة الافراد زيادة مدهشة...

وكما أن الآلات هي منظومة عتلات تُظهر القوى الكامنة في الاجسام وتعظم تأثيرها تعظيماً كبيراً، كذلك الترتيبات والتأسيسات الاجتماعية، هي منظومة عتلات معنوية، تُظهر القوى الكامنة في النفوس وتعظم تأثير الافراد تعظيماً هائلاً.

فإذا كانت حضارة القرن العشرين مستندة من جهة الى الآلات المادية، فإنها تستند من جهة اخرى وبدون شك الى تلك الآلات والعتلات المعنوية التي تعرف بالتأسيسات الاجتماعية...

أما وقد أخذنا الآن نستعمل الآلات ونستفيد من خدماتها، فقد اصبح من الواجب علينا ان نهتم بالترتيبات والتأسيسات الاجتماعية ايضاً؛ ونسعى الى الاستفادة من قواها الهائلة لاستكمال اسباب النجاح في معترك الحياة.

- ١٩٢٨ -

الخدمـــة العسكريـــة
والتربيـــة العامـــة[٣]

لو سألني سائل ما هي اهم الحوادث التي حدثت في السنة الاخيرة في الشرق الاوسط لأجبت على الفور: هي الشروع في تطبيق قانون الدفاع الوطني في العراق. لأن هذا القانون يستهدف جعل الجيش آلة دفاع وطنية تستمد قوتها من جميع طبقات الأمة، وفقاً لمبدأ «**الخدمة العسكرية الإلزامية العامة**» عوضاً عن نظام **التطوع المأجور**.

من المعلوم أن «**الخدمة العسكرية الالزامية**» من المبادىء التي أخذت بها جميع الأمم المتمدنة، وأن هذا المبدأ يقضي بتهيئة جميع افراد الأمة لخدمة الدفاع عند الاقتضاء، ويجعل الجيش ممثلاً لقوى الأمة المكنوزة بكل معنى الكلمة.

غير أني لا أود الاسترسال في البحث عن فوائد الخدمة العسكرية العامة من هذه الوجهة، بل أود ان أحصر بحثي في فوائد هذه الخدمة الإلزامية من وجهة تأثيرها على التربية العامة.

إذا ألقينا نظرة عامة على التطورات الاجتماعية والسياسية التي حدثت في العالم المتمدن خلال القرن الأخير، وجدنا ان هذه التطورات أوجدت مؤسستين إلزاميتين عامتين: مؤسسة التعليم الإلزامي، ومؤسسة الخدمة العسكرية الإلزامية.

إن المؤسسة الاجتماعية الأولى تتمثل وتتجلى في المدارس الابتدائية، وأما المؤسسة الاجتماعية الأخرى فتتمثل وتتجلى في الثكنات العسكرية. وإذا لاحظنا عمل هاتين المؤسستين من الوجهة الاجتماعية العامة وجدنا بينهما بعض المماثلة: فإن الأولى تأخذ

(٣) من محاضرة ألقيت في نادي المعلمين ببغداد.

الطفل من عائلته، وتضمه إلى اترابه، وتتعهده بالتربية والتعليم لمصلحة امته، والثانية تأخذ الشاب من بيئته، وتضمه إلى أمثاله وتتعهد بتهيئته لخدمة الدفاع عن وطنه.

فعمل المدرسة في الطفل يشبه عمل الثكنة في الشاب، بهذا الاعتبار، فكل واحدة من هاتين المؤسستين تأخذ الفرد من المجتمع الخاص الذي ينتسب اليه، وتدخله في مجتمع عام وتتعهده بالتربية والتدريب حسب ما تقتضيه المصلحة العامة. فيمكننا أن نقول: إن النظم الاجتماعية العصرية تحتم على كل فرد من أفراد الأمة أن يدخل كل واحدة من هاتين المؤسستين في دور خاص من أدوار حياته، فيمر من المدرسة في طفولته، ومن الثكنة في شبابه. فيمكننا أن نعتبر الثكنة العسكرية ـ من هذه الوجهة ـ مؤسسة تربوية عامة مثل المدرسة الابتدائية.

مع هذا اذا تعمقنا في المقارنة نجد أن سيطرة الثكنة على حياة الفرد وتأثيرها فيه، تكون أشد وأقوى من سيطرة المدرسة على حياته وتأثيرها فيه. لأن المدرسة تأخذ الفرد من بيئته الخاصة وعائلته الاصلية كل يوم لعدد محدود من الساعات فقط، ثم تعيده إلى بيئته الخاصة وتتركه يعيش وينام في داره، ويقضي بقية ساعات اليوم مع أهله، في حين ان الثكنة تحتكر حياة الفرد اكثر من ذلك، لأنها لا تكتفي بأخذ البعض من ساعات اشغاله من كل يوم، بل تقضي عليه بالانفصال عن عائلته الاصلية وبيئته الخاصة، وتحتم عليه ان يعيش مع زملائه في بيئة جديدة، لمدة طويلة، مدة تعد بالشهور وقد تبلغ السنين.

ولا حاجة لبيان أن انفصال الشاب من بيئته الخاصة بهذه الصورة، منكباً على الحياة العسكرية انكباباً كلياً، مما يؤثر على نفسيته تأثيراً عميقاً.

أولاً لأن الحياة العسكرية حياة حركة وتعب، فهي تقوي في الشاب روح الحركة والنشاط، وتعوّده على خشونة العيش وتحمّل المشاق، وتنمي فيه شيم الرجولة والجلد.

ومن جهة أخرى، أن الحياة العسكرية حياة نظام وانضباط، تتطلب **القيادة** من البعض **والانقياد** من البعض، وتعطي **للنظام** الموقع الأول في كل شيء. فالشاب الذي يدخل الثكنة يضطر إلى أن يعيش عيشة منتظمة، مهما كان بعيداً عن النظام في حياته الاعتيادية، ويتشرب بروح الانضباط مهما كان محروماً من روح الانقياد في حياته الخارجية. فالشاب الغني يضطر الى الائتمار بأوامر الرئيس الذي قد يكون فقيراً. والجندي المستنير يضطر إلى العمل بإيعازات العريف الذي قد يكون جاهلاً. ولا شك في أن كل ذلك يعلم الشاب معنى **الانضباط الاجتماعي**، ويكسبه **السجايا الاجتماعية** التي يقتضيها هذا الانضباط فعلاً.

فضلاً عن أن **الحياة العسكرية حياة تضحية وإيثار**: إذن الجندي يعيش خلال

الخدمة العسكرية خارجاً عن دائرة أعماله الأصلية بعيداً عن حياته الذاتية، حتى أنه يعيش مفترقاً عن جماعاته القريبة الخاصة. إنه ـ كما قلنا في كلمة اخرى ـ يترك داره وبلدته واهله ومهنته، يترك كل شيء يعود له أو لأسرته، فيعيش مع جماعة من أبناء وطنه في معسكر مؤلف من أناس آتين من مدن مختلفة، ومن اسر وطبقات متنوعة، ومن مذاهب ومهن شتى، إنه يعيش بين جميع هؤلاء خاضعاً لنظام عام يشمل الجميع، يعيش هناك عاملاً لغاية لا تعود إلى شخصه، ولا تنحصر في اسرته، حتى انها لا تتمركز في بلدته، بل لغاية اسمى من كل ذلك: لغاية تعود إلى وطنه وتشمل أمته، لغاية تتوخى حياة الوطن وسعادة الأمة.

ولا حاجة لبيان أن ظروف هذه الحياة تؤثر تأثيراً عميقاً في نفسية الشباب، وتقوي الخصال الاجتماعية بمقياس واسع.

ويمكننا أن نقول بهذا الاعتبار: إن الثكنات العسكرية بمثابة مدارس اجتماعية تعمل على تخليص الفرد من الانانية وتعويده الإيثار، وتجعله يشعر بوجود الغير ـ والوطن والامة ـ شعوراً واضحاً، وتعوّده التضحية الحقيقية على اختلاف انواعها من تضحية الراحة إلى تضحية الدم والنفس في سبيل الامة والوطن.

من المعلوم ان **الانسان مدني بالطبع** كما قال الفلاسفة منذ القرون القديمة، **ومخلوق اجتماعي** كما يقول علماء الاجتماع الآن. فإنه لا يستطيع ان يعيش بمفرده، بل يعيش دائماً مندمجاً في جماعة من ابناء نوعه، غير أن درجة هذه الاجتماعية وقوة هذا الشعور الاجتماعي لا تتساوى عند جميع الافراد: فقد تكون قوية عند البعض وضعيفة عند الآخرين، والتربية الاجتماعية تستهدف تقوية الروح الاجتماعية عند الافراد. وأهم وسائل هذه التربية هي العيشة الاجتماعية والعمل الاجتماعي. وبهذا الاعتبار نستطيع ان نقول: إن الحياة العسكرية بين جميع الشبان ـ عن طريق خدمة العلم الالزامية ـ من أهم الوسائل لنشر هذه التربية وتوحيد اتجاهها.

وقد انتبه بعض المفكرين إلى اهمية الخدمة العسكرية من هذه الوجهة في البلاد الغربية منذ بدء الاخذ بها. غير أن أجلى آثار هذا الانتباه تجلى بعد الحرب العالمية في الخطة التي انتهجتها الامة البلغارية: فمن المعلوم أن الحلفاء بعد انتصارهم على الدول المركزية فرضوا على الدولة البلغارية معاهدة «نوييي» وحتّموا عليها الغاء نظام التجنيد. فالدولة البلغارية خضعت لأحكام هذه المعاهدة، غير ان مفكريها شعروا بأن ضرر ذلك سوف لا ينحصر في حرمانهم من جيش الدفاع، بل سيؤدي إلى حرمانهم من التربية الاجتماعية التي كان يحصل عليها شبابهم خلال الخدمة العسكرية، فقد استسلموا الى الحرمان من الجيش، غير انهم لم يشاءوا ان يستسلموا الى حرمان شبابهم من تلك التربية، لأنهم شعروا بوجه خاص ان هذا الحرمان قد يكون قتّالاً بالنسبة الى الامة البلغارية؛ لأنه ما كان قد مضى بعد

اكثر من اربعين عاماً على استقلالهم القسمي، وعشرة اعوام على استقلالهم التام. ولذلك بحثوا ملياً في الامر واحدثوا آخر الامر نظام الخدمة المدنية الالزامية: حتموا على كل شاب بلغ العشرين من العمر ان ينفصل عن داره ثمانية اشهر، يضع نفسه وعمله من خلالها تحت تصرّف الدولة للقيام بالخدمات المدنية. انهم استفادوا من «كتائب العمل» التي أوجدوها بهذه الصورة في انجاز الكثير من المشاريع العمرانية، غير ان غايتهم الاصلية ومنفعتهم القصوى منها كانت في ادامة روح الاجتماع والتضحية والانضباط في نفوس الشباب.

* * *

قارنت، في بداية حديثي هنا، بين المدرسة والثكنة، وأظهرت بعضاً من اوجه الشبه والمباينة بينها. والآن اود أن اعود الى تلك المقارنة مرة ثانية ظناً ان التعليم الابتدائي الالزامي يتناول الاطفال، والخدمة العسكرية الإلزامية توجه وجهها نحو الشبان؛ فالاول يؤثر في نفسية الاطفال، والثانية تؤثر في نفسية الشبان.

وقد اخذ المفكرون والعلماء يهتمون بسن الشباب اهتماماً عظيماً، حتى لقد ظهر بينهم من يقول: ان سني التربية الاخلاقية الحقيقية ليست سن الطفولة، بل هي دور الشباب. فإن كثيراً من الغرائز النفسية لا تظهر الا بعد المراهقة؛ فالتربية الخلقية التي يمكن ان تعطى في الطفولة قد تندثر تحت سيل الغرائز التي تظهر بعد المراهقة. لقد اعتاد الناس ان يقولوا دوماً: «التعليم في الصغر كالنقش في الحجر» ولكن هل يجوز لنا ان نقول ذلك، بدون قيد ولا شرط؟ ان الانسان ليس مخلوقاً جامداً مثل الحجر، فلا يجوز تشبيه تعليمه بالنقش في الحجر. فإذا أردنا ان نشبّه التعليم بالنقش وجب ان نشبهه **بالنقش في الشجر**، على الاقل، **لا في الحجر**. وكلنا يعلم ان ما ينقش على الشجر لا يبقى على حاله عند النمو بوجه من الوجوه، فضلاً عن البون الشاسع الموجود بين التعليم والنقش.

وعلى كل حال نستطيع ان نقول بدون تردد: ان سني الشباب تحتاج إلى التعهد بالتربية بقدر سني الطفولة إذا لم يكن أكثر منها. إن هذه الحقيقة اخذت تسيطر على اعمال الدول بمقياس واسع، فالشباب اصبح موضع اهتمام الجميع.

لقد اعتاد المفكرون ان يسموا القرن الذي نعيش فيه باسم **«عصر الطفل»** حسب تنبؤات الكاتبة السويدية الشهيرة **أللن كي**. غير ان بعض المفكرين أخذوا يقولون بأن الحضارة القادمة ستكون حضارة الشباب...

وعلى كل حال يجب ان ينظر الى عمل الخدمة العسكرية في التربية العامة كمتمم لعمل التعليم الإلزامي. ولذلك يجب ان تؤسس صلات وثيقة بين المدرسة والثكنة. فعلى

المدرسة ان تهيء الاطفال الى خدمتهم العسكرية المستقبلة، وعلى الثكنات ان تعمل لإتمام مفعول دراستهم السابقة.

وقد سلكت الامم المختلفة، لضمان هذا التعاون بين المدرسة والثكنة، طرائق متنوعة، لا اود ان استرسل في تعدادها الآن. غير اني اود ان اشير بوجه خاص الى اهمية هذه المسائل بالنسبة الينا: قلنا ان الخدمة العسكرية العامة من أهم الوسائط التي تفيد التربية الاجتماعية، وتزيد من روح التماسك والانضباط بين افراد الامة. ولا أراني في حاجة الى التدليل بأن حاجتنا نحن الى كل ذلك أقوى بكثير من حاجة الامم الاخرى. فإن روح الفردانية قوية عندنا بعكس روح الاجتماعية التي لا تزال ضعيفة في نفوسنا. وربما كان ذلك متأتياً من الحوادث التاريخية التي أخّرت تكتلنا واتحادنا وتكوّننا كأمة متماسكة متلاصقة. . .

فإذا كانت الخدمة العسكرية العامة أفادت التربية الاجتماعية لدى جميع الامم، فلا شك ان فائدتها لنا ستكون أكبر من جميعها بدرجات. . .

تيارات التربية والتعليم
نظرة إجمالية

- ١ -

لقد وقفت الكاتبة السويدية الشهيرة «أللن كي Ellen Key» في أوائل القرن العشرين وقفة متفكر متكهن، استعرضت في خلالها حاجات العصر ونزعاته. فقالت: «ان هذا العصر سيكون عصر الطفل» يعتنى فيه بحقوق الأطفال وتربيتهم اعتناء جدياً. . .

وان السنين التي مرت علينا منذ بداية هذا العصر حققت تكهنات «أللن كي» كل التحقيق؛ فقد أخذت الحكومات تفكر في حقوق الأطفال، وتضع القوانين لصيانة هذه الحقوق، كما أخذت الشعوب تؤلف الجمعيات وتؤسس المعاهد لحماية الأطفال واصلاح أحوالهم ووقايتهم من فساد البيئات وإهمال العائلات. وقد تأسست في كثير من الممالك المتمدنة محاكم خاصة بالأطفال تنظر في الدعاوى المتعلقة بهم، وتفصل في الجرائم المسندة اليهم، وتحكم بأحكام ترمي الى اصلاحهم. وتألفت في بعض الممالك ضابطة خاصة بالأطفال ترمي الى تعقيب المخالفات المتعلقة بالقوانين التي وضعت لأجل حماية الأطفال من جهة، والى التحقيق بجرائم الأطفال من جهة أخرى.

هذا وقد شعرت الأمم ـ بطبيعة الحال ـ بضرورة شديدة الى توحيد المساعي في هذا الباب، وعقدت مؤتمرات متعددة، فأسست ديواناً دائمياً لهذا الغرض، فتكوّن بهذه الصورة «الاتحاد الأممي لإسعاف الطفل» «U.I.S.E.».

وقد فكر هذا الاتحاد في إصدار منشور عام يثبت حقوق الأطفال، وقرره سنة ١٩٢٣؛ ثم قدمه الى عصبة الأمم، فأقرت العصبة هذا المنشور سنة ١٩٢٤، ودعت الحكومات الى الاستلهام من مضمونه، والسعي وراء تطبيقه وتحقيقه.

فاستحق العصر ـ حتى قبل انتهاء ربعه الاول ـ ذلك العنوان الذي عنونته به الكاتبة السويدية، فأصبح «عصر الطفل» بكل معنى الكلمة. ولا غرابة في كل ذلك، لأن أطفال اليوم هم رجال الغد؛ فحماية الأطفال تعد صيانة للمستقبل، كما ان حقوق الأطفال تتضمن حقوق الجميع.

* * *

عصر الطفل!

اذا استحق العصر الذي نعيش فيه هذا العنوان، فقد استحق في الوقت نفسه عنواناً آخر غير مفارق له، وهو عنوان «عصر التربية والتعليم». ذلك لأن «عهد الطفولة» هو عهد «التربية الأساسية» و«التعليم الابتدائي»، كما ان «التربية الصالحة والتعليم الصحيح» من أهم حاجات الطفل وأقدم حقوقه. فكلما زاد تفكير الأمم في حقوق الأطفال زاد اهتمامها بالتربية بطبيعة الحال. فقد أصبحت شؤون التربية والتعليم من أهم مشاغل الدول والأمم، وصارت كل امة ترمي الى تعميمها بين جميع أفرادها بدون استثناء.

وهذه الفكرة ـ فكرة التعليم العام الإلزامي ـ التي أخذت تتحقق في بعض البلاد في القرن التاسع عشر، أصبحت من الحقائق الراهنة في القرن العشرين، في جميع أنحاء العالم المتمدن. فتكاثرت معاهد التربية والتعليم في كل البلاد بسرعة كبيرة، حتى أصبح عددها كافلاً لاستيعاب جميع أبناء الشعب.

فيمكننا ان نقول ان «التعليم العام» قد أصبح الآن أهم أقنوم من الأقانيم الثلاثة الجديدة التي أخذت تسيطر على الحياة الاجتماعية العصرية؛ لأنه من أهم الوسائط لتنظيم مفعول الأقنومين السابقين، وهما: «التجنيد العام» و«التصويت العام».

* * *

ان حركة تكثير المدارس وتعميم التعليم اقترنت بحركة أخرى، هي حركة تنويع المدارس وتخصيص التعليم: فازدادت أنواع المدارس مع عددها، فصار في كل البلاد بجانب المدارس العامة التي ترمي الى تعليم ما يحتاج اليه المرء بصورة عامة عدد كبير من المدارس الخاصة التي ترمي الى تهيئة الفرد الى المهن المختلفة والأعمال الاختصاصية.

فكلما تعقدت الحياة الاجتماعية وتنوعت الحاجات البشرية ازدادت هذه الأنواع، فأصبحنا نرى بأزاء كل مهنة من المهن نوعاً خاصاً من المدارس: فبجانب مدارس الطاهيات والممرضات مدارس الأمهات، وبجانب مدارس الغناء والتمثيل مدارس الطيران والصحافة.

وقد أخذ في السنين الأخيرة يعم في كل البلاد نوع جديد من المدارس، وهو «المدارس الاجتماعية» التي تستهدف تهيئة الرجال والنساء لخدمات «المشـروعات الاجتماعية» على اختلاف انواعها، من دعاية ونشر وأسعاف وتنظيم.

هذا، وكلما تنوعت معاهد التربية والتعليم وتوسعت غاياتها، حدث تنوّع وتوسّع في الاعمار المستهدفة بها ايضاً: فلم يبق عمل هذه المعاهد منحصراً في سن الطفولة الثانية وسن الشباب ـ كما كان قبلاً ـ بل تعدى هذه الحدود وشمل سن الطفولة الاولى من جهة، وسن الكهولة من جهة اخرى.

وقد تولدت من جراء هذا التيار المستمر دور الاطفال ودور الحضانة ودور الرضاعة التي تتعهد بتربية الاطفال وتنشئتهم قبل السن المدرسية الاعتيادية من جهة، والدروس الليلية ودروس الآحاد، والتعليم الشتوي، والتعليم الإتمامي والمحاضرات العامة، وما شاكلها من الترتيبات التعليمية التي ترمي الى إدامة التعليم وإتمامه بعد الحياة المدرسية الاعتيادية، من الجهة الاخرى.

ان هذا التوسع وذلك الشمول، حدثا من جراء التطورات التي طرأت على الحياة الاجتماعية والاقتصادية وهي:

(أ) ـ عندما كانت المرأة تشتغل بالزراعة او بالصناعة المنزلية كانت تستطيع ان تقوم بتربية أولادها الى سن التحصيل، بدون ان تُعوّق عن عملها الاقتصادي. ولكنها عندما أخذت تشتغل في المعامل والمتاجر الكبيرة، لم يبق لديها مجال لذلك؛ فلم يعد في استطاعتها أن تتعهد كل اوقات اولادها، مع الاستمرار في اعمالها. فكلما تكاثفت النفوس واشتدت الفعالية الاقتصادية وازدادت الآلات والمصانع، وكلما اشتدت ضرورة اشتغال النساء في المعامل والمتاجر... ازدادت بمقدار ذلك ضرورة افتراق الأمهات عن أولادهن في اوقات العمل، لأنه لم يعد في استطاعة الأمهات ان يستصحبن اولادهن إلى محال اشغالهن، ولا أن يبقين في دورهن بالقرب منهم. وهذه الحالة الاجتماعية والاقتصادية، قد استوجبت تأسيس الملاوي، بقصد جمع اولاد العاملات وحراستهم وقت العمل.

إن المعاهد التي تأسست بهذه الصورة كانت ترمي ـ في بادىء الأمر ـ إلى الإيواء والمحافظة فحسب؛ ولكنها أخذت بعد ذلك ترمي إلى غايات أعلى من غاية الإيواء، وتحولت بالتدريج إلى معاهد تربية وتنشئة؛ فصارت عندئذٍ تجتذب الأحداث من جميع طبقات الشعب؛ ولا سيما دور الأطفال، فإنها أصبحت بذلك من أهم عناصر التربية العامة.

(ب) ـ أما حركة تعليم الكهول، فقد تولدت مع فكرة التعليم العام: فعندما فكّرت

الدول في تعميم التعليم، لاحظت ان آثار هذا التعليم سوف لا تظهر إلا بعد سنين طوال إذا اقتصر على الأطفال. فأخذت تفكر في تعليم الكهول الذين تجاوزوا سن التحصيل الاعتيادي قبل صدور قوانين التعليم العام، فأحدثت الدروس المسائية ودروس الآحاد.

إن الدروس والترتيبات التي استحدثت بهذه الصورة، لم تنقطع بتعميم التعليم العام، بل تطورت إلى شكل آخر بعد ذلك التعميم؛ لأن الحكومات وجدت أنفسها امام مشكلة جديدة، وهي عدم كفاية التحصيل الابتدائي - بالنظر الى تطور العلوم والفنون، وإلى تعقد الحياة الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وإلى عدم إمكان بقاء جميع الطلاب في المدارس الى ما بعد الرابعة عشرة من العمر بالنظر إلى مشاكل العيش من جهة اخرى. فحلاً لهذه المشكلة، أخذت ترتب دروساً متممة لإدامة التعليم بعد إكمال الدراسة الابتدائية، بدون معارضة الفعالية الاقتصادية والاجتماعية. وقد جعلت بعض الحكومات هذا النوع من التحصيل - أي التحصيل بعد المدرسة - إلزامياً مثل التحصيل الابتدائي نفسه.

(ج) - هذا، وقد انضم الى هذه العوامل عامل جديد من جراء ويلات الحرب العامة؛ لأن عدداً كبيراً من الناس أصبحوا غير قادرين على الاستمرار في مهنهم السابقة، بسبب الجروح والعلل التي أصابتهم خلال الحرب. ولذلك كان من الضروري استئناف تربيتهم، لتعليمهم معلومات جديدة ومهناً جديدة، متناسبة مع عللهم، ومع قواهم العقلية والبدنية. فاستئناف التربية عند الكهول اصبح من أهم المسائل التربوية والاجتماعية التي نشأت بعد الحرب العامة.

* * *

إن نطاق التربية والتعليم لم ينحصر في الأصحاء والاذكياء، بل أخذ يشمل المعلولين والأغبياء أيضاً.

وهذه الحركة، حركة الاهتمام بالمعلولين والعجزة، ليست جديدة؛ ولكن المعاهد المؤسسة لهذا الغرض كانت في بادىء الأمر - «معاهد خيرية» بحتة، لا تستهدف غاية سوى الإيواء والإسعاف، ولا تطمع في شيء غير إعاشة المعلولين وتخليصهم بهذه الصورة من بؤس الحياة. إلا أن هذه المعاهد لم تبق على هذه الحال، فقد أخذت تتطور وتتبدل بصورة تدريجية إلى معاهد تربية وتعليم. وقد استكشف المشتغلون بها طرقاً عديدة لتعليم المعلولين مهناً مختلفة، يعيشون بها بدون أن يبقوا عالة على المجتمع، بل يصبحون أعضاء عاملين نافعين، يستطيعون أن يشتركوا في الحياة الاقتصادية.

وقد بدأت هذه الحركة بتعليم العميان: وتكملت طرق هذا التعليم ووسائله،

فوصلت الى حد أصبح من السهل معه تعليمهم القراءة والكتابة والعلوم النظرية، علاوة على الاعمال والمهن اليدوية.

ثم شملت الحركة تعليم الصم والبكم؛ فقد تمكّن المربون الذين تعهدوهم، من ايجاد طرق ناجعة تكفل تعويدهم فهم الكلام ـ بمشاهدة حركات شفاه المخاطب ـ، وتمرينهم على التكلم بدون سمع بإعانة الحاسة العضلية والحركية، وبذلك تجعلهم أعضاء فعّالين في المجتمع.

هذا، وعندما عم التعليم الإلزامي، حدثت ضرورة جديدة، وهي ضرورة تعليم الاطفال غير الاسوياء، من حمقى، وأغبياء، وضعفاء ومتخلفين؛ لأنه قد وجد بين الأطفال الذين ارغموا على التحصيل، عدد غير قليل من الشواذ، متخلفون في النشوء العقلي ومنحطون في المدارك، وان لم تكن علتهم ظاهرة. فوجود مثل هؤلاء الاطفال بين الطلاب الطبيعيين قد اخذ يعرقل سير الدروس، ويعُضِل أمر التربية والتعليم في المدارس العامة. فأصبح من اللازم فصلهم عن بقية الطلاب ووضعهم في صفوف خاصة، ثم جمعهم في مدارس خاصة. وقد ابتدع المربون الذين اشتغلوا في هذه الصفوف والمدارس طرقاً خاصة ناجعة، لتعليمهم وتربيتهم تربية تجعلهم أعضاء نافعين في المجتمع. فانضم ـ بهذه الصورة ـ الى معاهد التربية والتعليم نوع جديد، عدا انواعها السابقة، كما انه ارتسم امام المربين هدف جديد غير اهدافهم الاولى.

وفي آخر الامر، وجد المدققون ان عدداً غير قليل من الاطفال، لا يتمكنون من السير في الدراسة سيراً مطرداً بسرعة أقرانهم، بل يتخلفون عنهم بسبب احوالهم الصحية وضآلتهم البدنية؛ فأخذوا يؤسسون معاهد خاصة بهم، معاهد تجمع بين أوصاف المستشفيات وأوصاف المدارس، بقصد تعليمهم وتربيتهم، مع ملاحظة صحتهم ملاحظة دقيقة والسعي وراء شفائهم بصورة متواصلة.

ـ ٢ ـ

بينما كانت معاهد التربية والتعليم تتزايد وتتنوع وتتوسع بالصور الآنفة الذكر، أخذت طرق التدريس والتربية فيها تتنوّع وتتطوّر وتتكامل بصورة سريعة؛ فقد وضعت أسس هذه الطرق في القسم الاول من القرن التاسع عشر، ولكنها لم تصل الى درجة النضوج الا في القرن العشرين.

وقد تولدت حول كل نوع من انواع هذه المعاهد ـ منذ تأسيسها نزعات وتيارات مختلفة؛ وأخذت هذه النزعات والتيارات يصطدم بعضها ببعض، وتنتشر من معهد الى

آخر، ومن مملكة الى اخرى، وتتطور بحسب احوال المعاهد والممالك التي انتقلت اليها. ثم، قد تنعكس وتعود الى المعاهد والممالك التي نشأت منها، بعد تغيرات وتطورات كبيرة. وهكذا تفاعلت وتشابكت التيارات والنزعات المختلفة مراراً، فأصبح من المتعسر الإحاطة بها كلها إحاطة تامة، وكذلك من المشكل تعيين منابعها الاصلية وتعقيب مجاريها الأساسية بصورة قطعية.

ومع هذا يمكننا ان نقول، ان هذه التطورات حدثت بتأثير عاملين أساسيين: توسّع التدقيقات النفسية من جهة، وتطور وجهات النظر الاجتماعية من جهة اخرى.

اما أهم المراحل التي قطعتها «اصول التربية والتعليم» منذ اوائل القرن التاسع عشر، تحت تأثير هذين العاملين الأساسيين، فيمكن ان تلخّص في المبادىء التالية:

(أ) المعرفة الحقيقية لا تتكون الا بواسطة الحواس، فيجب ان نستفيد من الحواس، ونستند عليها في التعليم: فمبدأ **«التعليم بالتحسيس والتحديس»** يجب ان يكون أهم مبادئنا في التدريس.

(ب) لكن الحاسة الواحدة لا تكفي لتكوين معارف تامة راسخة، فيجب ان نشرك الحواس المختلفة في تكوين المعلومات، وان نستفيد خاصة من الحاسة العضلية ايضاً في هذا الشأن. فلمس الشيء بعد مشاهدته يقوي علمنا به؛ كما ان رسمه بعد لمسه ومشاهدته يزيد فينا هذه القوة درجة اخرى؛ أما صنعه ـ وعمل نموذجه ـ فيكون اكبر قوة لدينا في هذا الباب. فلذلك يجب ان نسعى في توليد الانطباعات من جهة، وفي حمل الطلاب على الإفصاح عن هذه الانطباعات بالرسم والأعمال اليدوية من جهة اخرى. فمبدأ **«التعليم باليد»** أو **«التعليم بالتشغيل»** يجب ان يكون من أهم وسائلنا.

(ج) ان التعليم، لا يجدي نفعاً ان لم يكن مقروناً بتفكير ذاتي. فالفوائد المطلوبة منه لا تحصل الا بحمل الطلاب على المشاهدة والمقارنة والمحاكمة والتجربة فالاستدلال. فمبدأ **«التعليم بالتكشيف»** يجب ان يعتبر من انجع الطرق في التدريس.

(د) ان التربية، ما هي الا عمل تنظيمي، يستهدف التأثير في الانكشاف الطبيعي، البدني منه والذهني والخلقي. اما التعليم، فليس الا واسطة من الوسائط التي تستعمل في هذا السبيل؛ فلا يجوز ان يعتبر الواسطة الوحيدة، ولا أهم الوسائط. فعلى كل مدرسة ان تلاحظ هذا المبدأ ملاحظة مستمرة، مهما كان نوعها وغايتها.

(هـ) ان انتباه الطالب في الدرس وافتكاره في خلاله، يكون متناسباً مع ولوعه بموضوعه. فيجب ان نستعين بقوة الولوع، وان نسعى لتوليده حول مادة الدرس؛ وان

نربط الدروس المختلفة بعضها ببعض حول افكار مركزية يكون كل منها بنوبته مداراً للايلاع .

(و) ولكن الإيلاع ، لا يجوز ان يكون مصطنعاً ؛ لأن الولع لا يجدي نفعاً حقيقياً ان كان مستحدثاً . هذا ، ولا حاجة الى التكلف في هذا الباب ؛ لأن الاطفال والشبان يولعون بأمور مختلفة بصورة طبيعية ، ويتطور ولعهم هذا بتطور أعمارهم وتقدم معنوياتهم . فيجب علينا ان ندرس نواميس تطور الولوع درساً وافياً ، وان نستفيد من انواع الولوع التي تتولد بصورة طبيعية ، في خلال هذا التطور المستمر .

(ز) وكذلك التكشّف لا يجوز ان يكون مصطنعاً ولا جبرياً ، مقترناً بمساعدة كبيرة من المعلم او مداخلة دائمية منه ؛ بل يجب ان يكون حقيقياً وطبيعياً ، ناتجاً من ميل باطني وسعي ذاتي فعلي ، فيجب علينا ان نضع الطلاب في بيئة تحملهم على اكتشاف الحقائق وإيجاد الاشياء والاشكال ، بطرق تشبه الطرق التي سار عليها الانسان في اكتشافاته الاصلية .

(ح) لقد خرج علم النفس من الطور الكلامي والاختياري ، ودخل في الطور الاستقرائي التجريبي ، فصار يستند على المشاهدات والتجارب مثل سائر العلوم الطبيعية . فيجب علينا ان نؤسس فن التربية والتعليم على مكتسبات هذا العلم الحديث ، كما انه يجب علينا ألا نعتمد ـ في تفنيد او تثبيت طرق التعليم ـ على المحاكمات الذهنية الصرفة ، والاختبارات السطحية العامة ، بل يجب علينا ان نعرض تلك الطرق على الفحص العلمي التجريبي .

(ط) هذا وقد برهنت التجارب والمشاهدات على ان نفسية كل فرد من الاطفال والشبان تمتاز عن نفسية أمثاله بأوصاف وقابليات خاصة ، فيجب علينا ان نضع هذه الفروق الفطرية نصب اعيننا في اعمالنا التربوية ، وان نبحث عن طرق وخطط موافقة لتعليم كل فرد وفقاً لقابليته الخاصة .

(ي) ان الارادة والشخصية والسجية هي أهم مميزات الانسان ، وأنجع وسائل النجاح في كفاح الحياة ؛ فتقوية هذه الخصال يجب ان تكون من اهم اغراض التربية ، كما يجب ان تتفوّق على جميع مقتضيات التعليم .

(ك) ان واجب المدرسة الاصلي ، هو إعداد الطفل والشاب للحياة الحقيقية ، وبما ان نزعة الحرية والاستقلال اصبحت من اهم النزعات الحاكمة في الحياة الاجتماعية ، يجب ان تكون في الوقت نفسه ، من اهم المرامي في التربية . فعلينا ان نسعى لتربية حرة استقلالية .

(ل) مع هذا، يجب ألا ننسى ان العصر الذي نعيش فيه، يمتاز عما سلفه بالتنظيمات الاجتماعية والنزعات التضامنية، فيجب علينا ان نحدث في المدارس بيئات اجتماعية حقيقية، ليتعود الطلاب فيها التعاون في الاعمال، ويتمرنوا على انواع الفعالية الاجتماعية، مثل تأليف الجمعيات واجراء التصويت والانتخابات.

(م) ان حياة المدن قد اخذت تبعد الاطفال عن الطبيعة، وتحرمهم من تربيتها، فكلما تكاثفت النفوس في المدن، ازداد هذا الحرمان وذلك التباعد بمقياس واسع، فأصبح أطفال المدن محرومين من الهواء النقي من جهة، وبعيدين عن معظم مشاهد الطبيعة من جهة اخرى؛ ولا حاجة الى اثبات ان الحرمان من الهواء النقي يؤدي الى النحافة والهزال، كما ان قلة المشاهدات الطبيعية تستوجب الحرمان من انواع الولوع التي تتولد من مثل هذه المشاهدات. فيجب ان نسعى لتلافي هذه الاضرار المادية والمعنوية بواسطة المدارس: فلنبعد المدارس عن المدن، ولنقو علاقة الطلاب بالطبيعة، ولنؤسس بعض المدارس في الهواء الطلق تماماً، ولنرسل الاطفال والشبان الى الارياف والجبال احياناً، ولنضطرهم ـ ولو بصورة مؤقتة ـ الى عيشة بدوية وطبيعية تماماً.

(ن) ان انتشار الآلات أدى الى اندراس الحرف البيتية، وهذا الاندراس سلب العائلة أهم وسائطها التربوية. لأن تلك الحرف، كانت تعلّم الاطفال كثيراً من الاشياء، وتمرنهم على عدد غير قليل من الاعمال، وتفيدهم بذلك افادة كبيرة، من الوجهتين العلمية والخلقية. فيجب علينا ان نتلافى ما خسرناه من الاعمال اليدوية في المدارس، ونجعل بعضها مماثلاً للحرف المنزلية المندرسة.

(س) ان الحياة المدرسية الاعتيادية، والفعالية الاجتماعية الاقتصادية اخذت تبعد الاطفال والشبان عن الحياة الحقيقية، ولا سيما الحياة العائلية. وبما ان للحياة العائلية تأثيراً مهماً في انكشاف القابليات، فيجب على المدرسة ان تتلافى الامر، وألا تتباعد عن الحياة العائلية، ولا سيما متى كانت داخلية وليلية. . .

* * *

هذه هي أهم المبادىء التي ولدت اهم النزعات في اصول التربية والتعليم، منذ اوائل القرن التاسع عشر إلى الآن.

ولا حاجة الى بيان ان تطبيق وتحقيق كل واحد منها لكل نوع من انواع معاهد التربية والتعليم قد استوجب ابحاثاً وتجارب كثيرة، وولد طرقاً واساليب عديدة، كما ان تعميمها في المدارس قد استوجب مساعي ومجاهدات كثيرة، ومع كل ذلك نجد ان بعضها ما زال تحت التجربة والبحث، كما ان عدداً غير قليل منها بعيد عن التعمم.

ذلك لأن قسماً من هذه المبادىء يعارض بعضها بعضاً؛ فكل واحد منها يحدد الآخر ويعدّله بطبيعة الحال. فمبدأ الحرية في التربية مثلاً يتضارب مع مبدأ الاجتماعية، فلا يمكن ان يتحقق المبدآن إلا ويكون احدهما حداً مانعاً للآخر.

كما ان كثيراً من هذه المبادىء يتعارض مع الضرورات الاجتماعية والاقتصادية، فضرورة تعليم الفرد حسب قابلياته الخاصة ـ مثلاً ـ تتعارض مع ضرورة التعليم المشترك. فالطرق العملية في هذا الباب مضطرة إلى التأليف بين تلك الضرورة النفسية وبين هذه الضرورة الاجتماعية.

هذا وإن كل مبدأ عندما يتعمم في المدارس ويتأسس فيها يأخذ في مقاومة المبادىء الجديدة التي تنكشف وتتكوَّن بعده، ولذلك نرى الطرق والاساليب الحديثة تنبع من المعاهد الحديثة، وتعم فيها قبل ان تتمكن من النفوذ إلى القديمة منها.

وهذا هو السبب في ان المدارس الابتدائية فتحت ابوابها لطرق التربية العلمية قبل المدارس الثانوية، كما ان حدائق الاطفال صارت منبعاً ومجالاً للمبادىء الحديثة قبل المدارس الابتدائية، وكذلك المدارس الخاصة بتعليم الاغبياء من الاطفال صارت منبعاً خاصاً لاكتشاف طرق حديثة وناجعة في تربية الاذكياء.

اما المدارس التي تمكنت من تطبيق هذه المبادىء بدون تساهل كبير، فهي التي تسمى «**بالمدارس الحديثة**» او «**المدارس الفعّالة**» التي يؤسسها المتجددون من المربين بعيدة عن المدن، مستندة إلى مالية كبيرة، فإن هذه المدارس تسير سيراً مطرداً على مبدأ **المدرسة لأجل الحياة**، وتعتقد اعتقاداً جازماً ان **لا سبيل الى التربية الحقيقية غير سبيل الحياة**، وتقول فعلاً ـ بكل قواها وبكل اعمالها ـ **التربية من الحياة وللحياة**، وبذلك اصبحت بمثابة **مختبرات اجتماعية وتربوية** تسعى لاكتشاف احسن الاساليب في التربية والتعليم، وتجربها فعلاً تجربة دقيقة وعلمية، فصارت منبعاً فياضاً، يغذي وينير جميع معاهد التربية والتعليم.

ـ ٣ ـ

حصرنا ابحاثنا الآنفة في عرض التيارات الاساسية، وشرح المبادىء العامة المتعلقة بالتربية والتعليم، دون ان نشير إلى اسماء العظماء الذين وضعوا تلك المبادىء وجاهدوا في سبيل تلك التيارات، ولا إلى اسماء الأمم التي تتشرف بهم وتفتخر بأعمالهم.

اما وقد انتهينا من هذه الابحاث، فقد بقي علينا ان نلقي نظرة عامة على حصة الفخر التي تصيبها كل امة من الأمم، على تقدم «فن التربية والتعليم» وتطوّره.

إن الآراء التربوية لم تنحصر في مملكة من الممالك، بل تنتقل من مملكة الى اخرى،

حتى اننا نراها في بعض الاحيان تجد في تلك الممالك ساحة تطبيق ارحب من المملكة التي نشأت فيها؛ ولا سيما في هذا العصر الذي أخذت الأمم فيه تتعاون في المسائل الفكرية بصورة فعلية ومستمرة، بالمؤتمرات المؤقتة او الجمعيات الدائمة، فأسست «الديوان الأممي للتربية»، و«الاتحاد الأممي للتربية الحديثة» وبذلك اصبح فن التربية من الفنون العالمية التي يتعاون في سبيلها جميع المفكرين من جميع الأمم.

مع هذا كله، يمكننا ان نميز الحصص البارزة التي تعود الى كل أمة، كما يأتي:

لا شك في أن الأمة السويسرية الصغيرة أحق بالتفاخر في هذا الباب من جميع الامم. لأنها مولد «جان جاك روسو» J. J. Rousseu الذي كان أكبر محرِّك في عالم التفكير التربوي، و«بستالوتـزي» pestalozzi(١٧٤٧ ـ ١٨٢٦) الذي يعتبر بالإجماع الواضع الاول للتعليم العام الحديث. كما انها من أسبق الأمم إلى التهالك على تلقي الطرق الحديثة وتطبيقها. فهذه الامة الصغيرة هي الآن مركز لمعظم جمعيات التربية الأممية، ومقر لأهم مدارس التربية الأممية في القارة الاوروبية.

أما ألمانيا فلها الفخر في تأسيس التربية على أسس علمية منظمة بفضل «هربارت» Herbart (١٧٧٦ ـ ١٨٤١) الذي ظل قدوة التربية العلمية في أوروبة وأمريكة أكثر من نصف قرن، و« فروبل » Froebel (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢) الذي أحرز شرف تأسيس حدائق الاطفال وتعيين طرقها، كما انها كانت أسبق الأمم الى تأسيس مدارس الهواء الطلق. وهي لا تزال أشد الأمم الاوروبية اهتماماً بالتربية والتعليم، وأقواها تأثيراً على تيارات التربية العالمية. وتفتخر الآن بمربيها الكبير «كرشنستاينر» Kerschensteiner الذي أوجد طريقة «مدارس العمل» Arbeitschule.

وقد أثرت السويد ايضاً على التربية والتعليم تأثيراً عظيماً عالمياً بفضل «لينغ» Ling (١٧٧٦ ـ ١٨٣٩) الذي أسس الرياضة البدنية على أسس علمية، وبفضل أعمالها اليدوية المسماة بالسلويد Sliode التي كانت ام الاعمال اليدوية التي عمت في جميع مدارس العالم. فهي مرجع محترم ومنبع فياض لمعلمي الرياضة البدنية والأعمال البدنية في كل القارة الأوروبية.

إن بلجيكا أخذت تؤثر تأثيراً عالمياً بفضل «دكرولي» Decroly الذي ابتكر أنجع الطرق العلمية في تربية البُلْهُ، ثم اخذ يطبقها على تربية الأذكياء. كما ان إيطاليا أصبحت ذات تأثير عالمي بفضل «مونتسوري» Montessori التي أوجدت انقلاباً مهماً في طرق تربية الصغار؛ وأخذت تطبق تلك الطرق على تربية اطفال المدارس أيضاً. وكذلك النمسا الألمانية، أخذت تؤثر على آراء المربين تأثيراً مهماً بفضل «فرويد» الذي أوجد طريقة «التحليل النفسي».

أما انكلترا، فإنها خدمت التربية خدمة عظمى بنشر «السبور»، وبإحداث حركة المدارس الحديثة بفضل «سيسل ردي» Cecile Reddi وحركة الكشافة بفضل «بادن باول».

وامتازت فرنسا بتجربة التعليم العلماني للأخلاق في المدارس، ولكنها لم تتمكن من التأثير على التيارات العالمية تأثيراً محسوساً في هذا الباب. ومع هذا، ابتدعت أبجدية العميان بفضل «براي» Braille (١٨٠٩ ـ ١٨٥٢) تلك الأبجدية التي انتشرت في جميع انحاء العالم. كما أنها ابتكرت طريقة «قياس الذكاء» بفضل «ألفرد بينه» A. Binet تلك الطريقة التي أصبحت من أهم وسائط الفحص في أيدي المربين، فأدخلت التربية في طور جديد، لم نشاهد بعد إلا فجره.

لكنه، إذا حق لفرنسا ان تفتخر بابتكار هذه الطريقة، فيحق لأمريكا ان تفتخر بتقدير أهميتها قبل سائر الممالك، حتى قبل فرنسا نفسها، وبالإقدام على توسيعها وتطبيقها بمقياس واسع في جميع صفحات التربية والتعليم. كما أنه يحق لها ان تفاخر بالوسائط المادية والمالية العظيمة التي تضعها بين أيدي الباحثين في سبيل التربية الحديثة، وبالنجاح الذي صارت تحرزه بتحقيق كثير من الأماني التربوية التي كانت تظهر في القارة الاوروبية كمطامح خيالية غير قابلة للتحقيق. وأخيراً تفتخر بالمربي الكبير «جون ديوي» J. Dewey الذي عرف أن يؤلف بين الفلسفة والعمل، وأصبح من أكبر الثقات في عالم التربية والتعليم.

وقد أصبحت الولايات المتحدة الامريكية الآن غاصة بمعاهد التجربة التي لا تحجم عن التضحيات اللازمة مهما كانت كبيرة، وتقدم على التجربة والتحقيق بجرأة أمريكية.

- ١٩٢٨ -

من حدائق الاطفال الى دور الصغــار

نظـــرة إجماليــة

- ١ -

إن دور الطفولة الاولى الذي يمتد حتى انتهاء السادسة من العمر هو من أشد أدوار الحياة تأثيراً على نفسية الانسان: فقد دلت التحليلات والتدقيقات النفسية على ان انطباعات هذا الدور تبقى مؤثرة في الحياة اللاشعورية وتعمل عملاً مهماً في تكوين المزاج العقلي والسجية المعنوية التي تظهر في دور الكهولة. ولذا كان من الضروري ان يعتنى بتربية الاطفال في هذا الدور من الحياة، اعتناءً جدياً.

ومع هذا ظلت هذه التربية تابعة للتقاليد، بعيدة عن كل ترتيب مقصود حتى القرن الأخير: فالصغار من الاطفال كانوا ينشأون في أحضان امهاتهم وحراسة داداتهم، ومعاشرة أترابهم في البيوت والأزقة والميادين، ونشأتهم هذه كانت نشأة تتقاذفها أحكام التقاليد الاجتماعية من جهة، وتأثيرات الاتفاقات العرضية من جهة أخرى، بدون ان يصيبها أي حظ من التنظيم المعقول والترتيب المقصود. . .

وقد أخذ بعض المفكرين يتأملون في هذا الامر ويكتبون بعض الإرشادات الى الامهات منذ القرن السابع عشر. ويعود شرف الابتداء في هذا الباب الى المفكر السلافي كومنيوس Coménius الذي يعتبر من أقدم مبشري التربية الحاضرة (١٥٩٢ - ١٦٧١). وقد قسّم هذا المفكر الحياة التي يجب ان يقضيها الانسان الى ان يتمكن من اتخاذ مهنة حرة، الى أربعة أقسام متساوية، اعتبر كلاً منها مؤلفاً من ست سنين. وقال بوجوب تهيئة مدرسة خاصة وتربية خاصة لكل من هذه الادوار الأربعة. وسمى المدرسة المختصة بالدور الاول بـ «مدرسة الام» وكتب كتاباً عن «التعليم في حضن الأمهات»؛ وقال ان هذه المدرسة يجب

ان تجعل هدفها تمرين الحواس، وتمييز الأشياء المحيطة. وتنمية الخيال، وتقوية الحافظة.

وقد شعرت الأمم المختلفة، وبخاصة في القرن الثامن عشر، بالحاجة الماسة إلى تأسيس معاهد خاصة لإيواء الاطفال الصغار ـ من الايتام واللقطاء في بادىء الامر، ومن أولاد العمال والعاملات بعد ذلك ـ ولما زاد عدد هذه المعاهد وأنواعها في اوائل القرن التاسع عشر، أخذ بعض أصحاب الخير والعمل يفكرون في أمر هؤلاء الاطفال، ويبحثون عن أنجح الوسائل لتربيتهم وتنشئتهم في تلك المعاهد. وقد قام «اوفن» Owen في اسكتلندة (١٨١٦)، ومدام باستوره Pastoret في فرنسا (١٨٢٦)، وأبورتي Aporti في ايطاليا (١٨٢٧) بتجارب مهمة، وبذلوا مساعي عظيمة في هذا الباب. الا انهم لم يوفقوا لإيجاد الاساليب الملائمة لقابليات الطفولة الاولى وحاجاتها، فلم تخرج هذه المعاهد من حالة «الملاجىء» إلا اصطبغت بصبغة «المدارس»، ولم تثمر لذلك الثمرات المنتظرة منها.

كانت تلك المعاهد في حاجة إلى أشكال ملائمة لنفسيات الصغار، وأساليب موافقة لحاجاتهم، وفي حاجة الى اشكال واساليب خاصة تخرجها من حالة «الملاجىء» دون ان تحولها إلى «مدارس».

وكان شرف إيجاد هذه الاشكال والاساليب، وشرف تأسيس تربية الطفولة الاولى على اسس متينة يعود بلا جدال إلى المربي الالماني «فروبل» (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢).

ـ ٢ ـ

تقلب فروبل Froebel في أوائل حياته في مهن مختلفة؛ فصار معماراً ثم موظفاً في دائرة التمليك ـ الطابو ـ ثم في الاحراج، فمأموراً في متحف المعادن. ولكنه تعرّف ذات يوم لأحد مريدي **بستالوتزي**، وولع بخططه وآرائه، وذهب الى **ايفردون** مرتين لملاقاته، وقد قضى في المرة الثانية سنتين من حياته بجانبه. . . ثم قرر التفرّغ للتربية والتعليم، فأخذ يدرس من جهة، ويكتب في التربية من جهة اخرى.

وقد اتجه ذهن فروبل ـ بصورة خاصة ـ نحو تربية الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر، وتصور سنة ١٨٣٦ طريقة خاصة لهذه التربية. ثم ابتكر سنة ١٨٤٠ اسماً جديداً للمعاهد التي ستسير على هذه الطريقة: فهذه المعاهد يجب ان تشبه الحدائق، لينشأ الاطفال فيها، كما تنشأ النباتات والازهار في الرياض، فيحسن ان تسمى باسم **«كيندرغارتن»** Kindergarten اي **«حديقة الأطفال»**.

وقد افتتح فروبل رسمياً اولى الحدائق التي اسسها، في اليوم التاسع عشر من شباط ـ

فبراير - ١٨٤٠، في نفس اليوم الذي كانت تحتفل المانيا بأجمعها فيه بمرور ثلاثمائة عام على اختراع الطباعة.

إن حدائق الاطفال - في نظر فروبل - يجب ألا تشبه المدارس بوجه من الوجوه: فالكتب والدروس الاعتيادية، يجب ألا تدخلها البتة، لأن الاشتغال بالقراءة لا يجوز ان يبدأ قبل السابعة من العمر. إن أهم الغرائز التي تظهر عند الاطفال الصغار هي: غريزة الحركة واللعب، وغريزة الاستطلاع وخاصة بالملامسة. فيجب علينا ان نجعل حديقة الاطفال بيئة صالحة لتنظيم هذه الغرائز، والاستفادة منها. وأهم وسائط النمو عند الصغار هي الالعاب. فإن العاب الاطفال هي البراعم التي تتولد منها حياة الرجال. فينبغي ان نشغلهم بألعاب مختلفة متنوعة موافقة لميولهم، صالحة لتنمية حواسهم وتمرين أياديهم، وإظهار قواهم، وتعويدهم العمل والابتكار.

وقد تعمّق فروبل في هذا المبدأ، ووفُق لإيجاد مجموعة محيرة من التمارين والاشغال والالعاب الجذابة، يرمي كل منها الى تنمية بعض الحواس، وتقوية بعض القابليات.

وقد قسم هذه الاشغال والتمارين الى اربعة اقسام أصلية:

(أ) ألعاب رياضية مقترنة بأناشيد وألحان، تقليداً وتمثيلاً لاعمال اصحاب الحرف، او لحياة بعض الحيوانات، او لبعض المشاهد الطبيعية.

(ب) أشغال وتمارين يدوية بوسائط مختلفة، من خشبات وعيدان وحلقات، وورق وشرائط ورمل وصلصال.

(ج) محادثات وقصص بسيطة مقترنة بأشعار وأناشيد.

(د) اشغال في الحديقة الحقيقية، اي زراعة النباتات والازهار في البستان.

ووضع سلسلة كبيرة من الوسائط والتمارين لكل منها، وزاد فأوجد مجموعة كبيرة من الوسائط المادية للاعمال اليدوية

وقد سعى فروبل طيلة حياته لتعميم آرائه وتطبيق خططه بكل ما لديه من قوة ونشاط، وأخذ ينشر لهذا الغرض مجلة تربوية، جعل شعارها الكلمة الآتية: **«تعالوا، نعش لأجل اولادنا»**.

واتفق له ان تعرّف في اواخر حياته إلى امرأة غنية نشيطة، وهي مدام لابارون مارنهولتز Marenholtz فأعجبت بأعماله كل الاعجاب، وولعت بآرائه كل الولوع، فقررت ان تنفق كل ما لديها من قوة ووقت ونقد لبثّ الدعاية لحدائق الاطفال. واخذت تنتقل - بعد وفاة فروبل - من بلد الى بلد تسعى لبث فكرة هذه التربية الجديدة بين كل الطبقات،

من الملوك والأمراء، إلى المحررين والفلاحين. وساحت في ألمانيا والنمسا وانجلترا وفرنسا وايطاليا وبلجيكا وسويسرا، مبشرة في كل منها بـ **انجيل فروبل** حسب تعبير الاديب الفرنسي الشهير «ميشله».

لقد أثمرت هذه الدعاية ثمرات سريعة، وعمت حدائق الاطفال في كل البلاد المتمدنة بسرعة لا مثيل لها في تاريخ التربية، وأصبحت هذه المعاهد، قبل انتهاء القرن التاسع عشر، عنصراً مهماً من عناصر التربية العامة.

- ٣ -

إن حدائق الاطفال لم تخرج من رأس فروبل الى عالم الوجود بحالة بذرة او جنين، حتى ولا بحالة طفل او صبي، بل خرجت في حالة أقرب الى الكهولة منها الى الطفولة، مجهزة بكل القوى والاعضاء والآلات. وذلك لأن فروبل كان قد فكر في كل شيء ورتب كل شيء، ووضع دساتير واساليب ومبادىء لكل شيء.

وكان هذا النظام الشامل والترتيب الكامل من جملة الاسباب التي سهلت انتشار طريقة فروبل بسرعة كبيرة، لكنه صار فيما بعد من جملة الاسباب التي أدت الى جمود أساليب التربية في حدائق الاطفال.

كان فروبل يرمي بكل تمرين من التمارين وكل لعبة من الالعاب الى غاية مهمة، وكان يقول إن الاصل المهم في طريقته ليس هو الوسائط ولا التمارين، بل هو كيفية استعمال الوسائط، ونمط إجراء التمارين، والغاية المقصودة من وراء هذه الوسائط والتمارين.

ولكن ليقل فروبل ما يشاء، فإن الامور جرت ـ بطبيعة الحال ـ على منوال مخالف لما شاء: ان تعمم حدائق الاطفال وتزايدها ادى الى استخدام عشرات الالوف من المعلمات، وكان امام كل منهن وسائط مادية عديدة ودساتير جاهزة، وكان من الطبيعي ان يكون عدد اللواتي يقتدين منهن بالماديات اكثر من عدد اللائي يلاحظن المعنويات. وهذا ما أدى الى نسيان الغايات الاصلية والمعنوية من التمارين الفروبلية، والأخذ بطرقها الآلية، وهذا ما سبب تأخر حدائق الاطفال عوضاً عن تقدمها: فصارت هذه الحدائق تحمل الاطفال على القيام بأعمال مختلفة بدون ملاحظة النتائج النفسية التي تنجم عنها.

ولكن. . . نزعة التربية الحرة التلقائية كانت اخذت تزداد وتشتد ـ في الربع الاخير من القرن الاخير ـ بصورة فعلية، حتى في المدارس الابتدائية. فكان من الطبيعي ان تأخذ حدائق الاطفال ايضاً نصيبها من هذه النزعة.

اشتدت حركة تجديد حدائق الاطفال وإصلاحها بصورة خاصة في اوائل هذا

القرن، اذ اخذ المربون والمربيات يرجعون الى مبادىء فروبل، ويقولون بوجوب الاعتناء بهذه المبادىء اكثر من التمسك بالاساليب الآلية، ويقومون بإصلاحات وتعديلات عديدة وفقاً لتلك المبادىء.

ولكن لماذا نضيع اوقاتنا بإصلاحات جزئية كهذه؟ أليس الاجدر بنا ان نوجه انظارنا الى الجوهر والاساس؟ ألم يكن من الاوفق لنا أن نترك تلك الاساليب بأجمعها، ونختار اسلوباً جديداً يوافق ما وصل إليه علمنا الحديث عن قوانين نفسيات الاطفال؟

هذه هي اساس الحركة التي اوجدتها الطبيبة «ماريا مونتسوري» Montessori في ايطاليا، تلك الحركة التي قلبت اساليب تربية الصغار رأساً على عقب.

- ٤ -

إن الطريقة التي ابتدعتها مونتسوري هي في الحقيقة محصلة تيارين مهمين، كان كل منهما قد اخذ يعمل عمله في عالم التربية والتعليم، بشدة مستمرة ومتزايدة منذ قرن فأكثر:

إن تطبيق «مبدأ الحرية» على اطلاقها في امور التربية كان قد ولد مذهباً خاصاً عرف باسم «مذهب التربية السلبية» وفيه أن وظيفة المربي وظيفة سلبية بحتة، لا تسوّغ له المداخلة في أعمال الطفل بصورة من الصور.

كان «روسو» من مؤسسي هذا المذهب في القرن الثامن عشر، وصار «تولستوي» Tolstoi من أشد مروجيه في القرن التاسع عشر. فقد أسس الحكيم الروسي في «ياسنايا بوليانا» مدرسة حرة على هذا الأساس، حاول فيها تطبيق نظرية الحرية المطلقة والتربية السلبية تطبيقاً تاماً.

وقد تمثلت هذه النزعة ببلاغة شديدة في كتابات «أللن كي» Ellen Key في اوائل القرن الحالي: فإن هذه المحررة السويدية حملت حملات عنيفة على المدارس، وعلى الأخص على حدائق الاطفال، وصارت تقول رداً على ما كان يقوله فروبل «فلنترك اطفالنا يعيشون...» لنرفع القيود، لنبتعد عن المداخلة، لنترك الاطفال يديرون أنفسهم بأنفسهم، ويربون أنفسهم بأنفسهم، بدون ان نتدخل في شؤونهم... ولكن ما السبيل الى ذلك؟ كيف يمكننا ان نعلمهم، وكيف يمكننا ان نربيهم، إذا لم نتداخل في شؤونهم بصورة من الصور؟

إن الجواب العملي على هذا السؤال كان قد تهيأ بنتيجة سلسلة اخرى من المساعي والجهود:

كان قد وجد في أوائل القرن الاخير في إحدى غابات آفيرون في فرنسا طفل وحشي، يظهر انه قد ضاع من اهله منذ سنين طويلة، ومع هذا تمكن ان يعيش عيشة طبيعية طول

هذه المدة. كان لا يتكلم ولا يتفكر، ولا يمتاز عن البهائم في شيء، مع انه قد بلغ الثانية عشرة من العمر، حسب تقدير الأطباء. إن العثور على طفل كهذا، كان فرصة ثمينة لدرس بعض المسائل المتعلقة بنشوء العقل والمنطق عند الانسان، فقد تفرغ أحد الأطباء وهو «ايتار» Itard (١٧٧٥ ـ ١٨٣٨) لتربية هذا الولد وبحث أحواله. كان الولد ضعيف العقل وكليل الحواس، فكان من الضروري إيجاد تمارين خاصة لتقوية كل حاسة من حواسه، ولايقاظ كل قابلية من قابلياته. واستمر «ايتار» على هذا العمل العصيب ثماني سنين متوالية بجلد عجيب، ووضع بذلك أهم الاسس التي تضمن تربية البُله.

وقد أعقبه الطبيب «سكَن» Séguin في هذا المضمار، فوسع الاسس المذكورة وأكملها، وفتح ميداناً واسعاً لاشتغال المربين والأطباء بها.

إن تربية البُله اضطرت المفكرين الى سلوك خطة خاصة، تخالف خطط التعليم المدرسي الاعتيادي مخالفة تامة: فهذه التربية لا يمكن ان تستند إلى الكتاب والكلام، كما انها لا يمكن ان تكون مشتركة، جماعية إلبية؛ فلا بد لهذه التربية ان تكون انفرادية. ولكن، هل نستطيع ان نخصص مربياً واحداً لكل بليد؟ أليس من الضروري ان نترك البعض منهم على حالهم، وما دام الامر كذلك، ألا يمكننا ان نعطيهم بعض وسائط وأشياء تمكنهم من الاشتغال وحدهم، في حين اننا نشتغل مع غيرهم؟

وقد أوجد الأطباء والمعلمون المشتغلون بمعالجة البُله وتربيتهم في المستشفيات والمدارس الخاصة وسائط عديدة تضمن الوصول الى هذه الغاية ضماناً باهراً.

ألا يمكننا ان ننقل هذه الوسائط الى مدارس الأسوياء؟ ألا يمكننا ان نوجد أمثالها لتربية الاذكياء؟ هذا ما كان يتساءل عنه المربون منذ مدة غير قليلة، وهذا ما سعى لحله الطبيب دكرولي في بلجيكا من جهة والطبيبة مونتسوري في ايطاليا من جهة اخرى.

فقد أوجدت مونتسوري مجموعة كاملة من الوسائط التشغيلية، اعتقدت كفايتها لتربية حواس الصغار بدون مداخلة المربيات.

اذن يمكننا ان نتركهم احراراً، بعد ان نضع في بيئتهم تلك الوسائط فإنهم سيشتغلون بها حتماً، وسيربون انفسهم بأنفسهم خلال اشتغالهم هذا؛ حتى الألفباء والقراءة، فإنهم سيتعلمونها من تلقاء أنفسهم، بدون ان يدرسوها علينا. . .

وقد اختارت مونتسوري اسماً جديداً للمعاهد التي تسير على هذا المبدأ، فسمتها **دور الصغار** Casa dei Bambini (١٩٠٧).

إن هذه الطريقة جاءت موافقة لنزعة الحرية، وأوجدت حركة مهمة في عالم التربية،

ونشطت حركة الاصلاح والتجديد في حدائق الاطفال تنشيطاً كبيراً: فإن الذين كانوا يشعرون بحاجة إلى اصلاحات جدية ضمن مبادىء فروبل الاصلية صاروا يضاعفون جهودهم في هذا الباب. كما ان مريدي الطريقة الجديدة ايضاً أخذوا يوسعونها ويهذبونها، وحاولوا ان يضيفوا اليها ما يضمن كل المحسنات الموجودة في اساليب فروبل، بدون ان يتركوا مجالاً لتسرب شيء من المحاذير والنقائص التي كانت لازمت تلك الاساليب.

وبذلك حصل انقلاب مهم في تربية الصغار، أخذ يشمل جميع صفحات هذه التربية... حتى بدأ يتسرب الى التربية المدرسية.

- ١٩٢٨ -

التعليـــم الاقتياســــي
والاساليب الافرادية في التدريـس

- ١ -

إن أهم الصفات التي تميّز المدارس الحالية عن المدارس القديمة، هو «نظام الصفوف او الفصول»؛ نعني بذلك، النظام الذي يقضي بانقسام المدرسة الى صفوف متتالية، وتوزيع التلاميذ بين هذه الصفوف، وانتقالهم من دنياها الى علياها وفق ترتيب معين ونظام ثابت. يمكننا ان نقول: ان هذا النظام هو اساس المدارس العصرية بأجمعها؛ فإذا ذكر امامنا اليوم اسم «مدرسة» تصورنا حالاً عدة صفوف مختلفة؛ واذا قيل لنا «هذا تلميذ» تساءلنا حالاً «من اي صف هو»؟

من المعلوم ان الكتاتيب والمدارس الدينية الاعتيادية، لا تزال الى الآن محرومة من هذا النظام: اذ ان التلاميذ فيها يجتمعون حول الفقهاء «الملالي» والمدرسين، ويدرسون عليهم بدون ترتيب، من غير ان يتقيدوا بشيء يشبه ترتيبات الصفوف، واذا بحثنا اليوم عن «تنظيم الكتاتيب او مدارس الجوامع» قصدنا من ذلك، قبل كل شيء إدخال «نظام الصفوف» فيها. . .

إن هذا النظام الذي يتراءى لنا الآن من اهم عناصر «مفهوم المدرسة»، لم يكن معلوماً في اوروبة ايضاً، قبل القرن السادس عشر. اذ ان اول الذين فكروا فيه وحاولوا العمل بموجبه، هم اشتورم Sturm في اشترازبورغ، وبادول Baduel في تيم، وكالفن Calvin في جنيف، وكلهم من رجال القرن السادس عشر. قال «بادول» عندما شرع في تطبيق هذه الفكرة: «لم يفكر المعلمون والعلماء إلى الآن في الترتيب الذي يجب ان تعلم به الآداب، انهم خلطوا الكل، وجعلوا التعليم مشتبكاً ومعقّداً. . . إن هذه العادات السيئة ستقصى عن المدرسة الجديدة، اذ انها ستقسم الى صفوف مختلفة، حسب أعمار التلاميذ ودرجة تقدمهم ونشوئهم. . .».

يظهر من ذلك جلياً، ان تقسيم المدرسة والتلاميذ الى صفوف مختلفة ـ على هذا المنوال ـ كان من البدع الحديثة عند ذاك. واذا تتبعنا تاريخ المدارس منذ ذلك القرن، علمنا ان هذه «البدعة» لم تستول على المدارس الا بصورة تدريجية، وبمرور زمن طويل، فإن القسم الأعظم من المدارس التابعة للأديرة والكنائس، في جميع الممالك الاوروبية، ظل خارجاً عن نظام الصفوف حتى القرن الثامن عشر، أما تأسيس هذا النظام بصورة قطعية، فلم يتيسر الا في القرن التاسع عشر.

ـ ٢ ـ

لا شك في ان نظام الصفوف كان من اهم المراحل في تاريخ تطور المدارس، ومن أنجع الوسائل في نشر التعليم؛ اذ انه زاد في نجاعة التدريس زيادة عظمى، وساعد بذلك على انتشار التعليم مساعدة كبرى. غير ان هذا النظام بالرغم من جميع فوائده لا يخلو من محاذير عديدة، لا بد من ملاحظتها، والاهتمام بمعالجتها:

ان الطلاب الذين يجتمعون في صف واحد لا يمكن ان يكونوا متجانسين بكل معنى الكلمة؛ فتدريسهم مشتركاً، حسب نظام الصفوف، يصطدم بمشاكل عديدة، لا سبيل الى ازالتها بصورة قطعية؛ فإن المعلم اذا سار في دروسه حسب قابلية الأذكياء من التلاميذ، تباعد بذلك عن سوية الضعفاء، وأضاع إمكان افادتهم افادة كافية، واذا سار حسب قابلية الضعفاء، أدى ذلك الى إملال الاذكياء من الدرس، وحرمانهم من الاستفادة حرماناً كبيراً. أما اذا سار وفق قابلية متوسط الصف، فإنه لا يتمكن من استثمار مواهب الاذكياء الذين هم فوق ذلك المتوسط استثماراً تاماً؛ كما انه يجهد قوة الضعفاء الذين هم دون ذلك المتوسط إجهاداً قد يكون مضراً.

لا ريب في ان الطريقة الاخيرة افضل من الطريقتين السالفتين؛ وإن محاذيرها أخف وأقل من محاذير تينك الطريقتين. ومع ذلك لا مجال للانكار ان فيها ايضاً ما فيها من المحاذير التي لا يجوز إغضاء النظر عنها.

ان سير التلاميذ في نظام الصفوف، يشبه مشية رهط عسكري؛ يطلب الى جميع أفراده ان يمشوا بسرعة متساوية؛ ولا شك في ان هذه المشية تعتمد على القدرة المتوسطة فتتطلب من الضعفاء جهوداً فوق طاقتهم، ومن الاقوياء عملاً دون مقدرتهم. ولا ريب في ان محاذير هذه الخطة تزداد، كلما زاد عدد الافراد وكثرت الفروق الخاصة بهم وقل بذلك التجانس بينهم.

إن التعليم العام والإلزامي، أدى إلى زيادة هذه المحاذير؛ لأنه حتم التحصيل الابتدائي على جميع الاطفال على حد سواء، فأدى إلى ازدياد التنوع والفروق بين الذين

يدرسون في مدرسة واحدة وصف واحد؛ حتى إنه جمع اللاسويين والمؤوفين بالسويين والسليمين.

إن محاذير هذا الجمع ظهرت للعيان بصورة سريعة وبارزة، وحملت الحكومات على تفريق اللاسويين من اترابهم الاسوياء، وتعليمهم على حدة، في مدارس او صفوف خاصة. إلا ان هذه التدابير والترتيبات لا تكفي لإزالة المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف، لأن هذه المدارس والصفوف لا توجد إلا في المدن الكبيرة والمراكز المهمة، فلا تفصل جميع اللاسويين من جميع المدارس. وزد على ذلك، أن عملية **فصل اللاسويين** وحدها لا تكفي لدرء المحاذير المسرودة آنفاً؛ لأن الاطفال الاسوياء ايضاً لا يشبه بعضهم بعضاً، من حيث الميول والقابليات العقلية.

إن الابحاث النفسية قضت قضاء مبرماً على النظرية القائلة بأن «نفس الطفل لوحة ملساء، يستطيع المرء ان ينقش عليها ما يشاء كما يشاء»، ولم تبق مجالاً للشك في ان **الفروق الشخصية والفردية** الموجودة بين الاطفال ـ من الوجهة النفسية ـ كبيرة وخطيرة، وانها لا تقل عن الفروق التي بينهم من الوجهة المادية. ان لكل طفل **سحنة نفسية** يمتاز بها عن غيره، كما ان له **سحنة مادية** يختلف بها عن الآخرين.

فبعضهم ينظر الى الاشياء بنظرات تنزع الى المجردات، وبعضهم يلاحظ الامور بذهنية تتقيد بالمحسوسات، ويمتاز بعضهم بسرعة الحكم والانتقال، بعضهم بالتأني في الحكم والبطء في التفكير، ويكون بعضهم معتدل المزاج، وبعضهم سريع الانفعال؛ وبعضهم يتأثر بالاحساسات البصرية بوجه خاص ـ فيكون **بصري** الذاكرة والفكر ـ وبعضهم يتأثر بالإحساسات السمعية بوجه خاص ـ فيكون **سمعي** التذكر والتفكير ـ وهكذا كل طفل يمتاز عن غيره ببعض الاوصاف والقابليات الخاصة. ان اكتشاف هذه **الفروق الفردية** بين الاطفال، وضع امام رجال التربية مسائل خطيرة.

أليس من الضروري اذن ان نلاحظ هذه الفروق في التربية والتعليم؟ هل يجوز ان نحاول تعليم جميع الاطفال على نفس الطريقة، وان نطلب اليهم ان يسيروا في التحصيل بنفس السرعة؟ هل يسوغ لنا ان نقدِم على **تصنيف الطلاب** حسب اعمارهم ودراساتهم، بغض النظر عن سائر خصائصهم؟ ألا يوجد شيء من المنافاة بين متقضيات الفردية، ونظام الصفوف الحالية؟...

شعر كثير من العلماء بخطورة هذه المسائل الجوهرية، منذ أمد غير قريب؛ وقد انتقد الدكتور **كلابارد** ـ السويسري ـ نظام الصفوف انتقاداً مراً منذ اوائل القرن الحاضر؛ واستحدث تعبيراً شيقاً للدلالة على الفكرة الجديدة، وهذا التعبير هو **التعليم الاقتياسي** école sur mesure وأوضح كلابارد المعنى الذي يرمي اليه هذا التعبير، بتمثيل جذاب؛

فقال: «إن الخياط يفصل الملابس على أبدان عملائه بعد اقتياس اقسامها المختلفة، انه لا يكسو احداً منهم ـ مثلاً ـ لباساً ضيقاً على بدنه، بحجة ان عرض هذا اللباس هو العرض الملائم لعمره او قامته، نظراً الى متوسط ابعاد الابدان. وكذلك الإسكاف، عندما يريد ان يصنع حذاء، يرسم رِجل الشخص على ورقة، ويسعى لصنع الحذاء المطلوب وفق ذلك الرسم. انه لا يهمل خصوصيات تلك الرِجل، بل بعكس ذلك يلاحظ تلك الخصوصيات بانتباه، حتى انه يؤشر ويسجل جميع التشوهات التي قد يراها فيها. كما ان صانع القبعة ايضاً لا يكتفي بملاحظة اعمار عملائه، بل يلاحظ شكل رؤوسهم وابعادها، بجميع خصوصياتها. اما المربي، فبعكس ذلك، يحاول ان يكسو جميع العقول على نمط واحد. ان مثله كمثل باعة الالبسة الجاهزة؛ ليس لديه الا ما هو مهيأ لعموم الناس، قد يكون على رفوف مخزّنة بضعة ابعاد وارقام مجهزة لأطوال مختلفة، الا انها لا يختلف بعضها عن بعض من حيث التفصيل... لماذا لا نحيط الاذهان ايضاً بالعناية التي نحيط بها الابدان والرؤوس والارجل؟...».

ـ ٣ ـ

انتشرت فكرة «التعليم الاقتياسي» منذ ذلك الحين بسرعة كبيرة؛ الا ان تطبيقها ظل يصطدم بمشاكل وموانع خطيرة. لأن هناك عدة حقائق متعارضة، يجب على المربي ان يؤلف بينها للتقرّب من الغاية المثلى، وذلك:

(أ) ان بين الاطفال فروقاً كثيرة، فيجب مراعاة هذه الفروق في التربية، والسعي وراء تعليم كل طفل وفق قابلياته الخاصة.

(ب) غير انه لا مجال الى تخصيص معلم لكل طفل، فمن الضروري ان يعهد بأمر تعليم جماعة من الاطفال الى معلم واحد. وهناك ضرورات اقتصادية تحول دون تخفيض عدد افراد هذه الجماعات تخفيضاً كبيراً.

(ج) هذا، وللحياة الاجتماعية ايضاً مطالب وضرورات يجب ملاحظتها والسعي وراء تأمينها، فالفروق الفردية يجب الا تنسيّ الروابط الاجتماعية. والتربية الفردانية يجب الا تؤدي الى اهمال الاعمال المعشرية.

فما العمل اذن للتأليف بين هذه الحقائق المتعارضة؟

لقد استحدث علماء التربية ورجال التعليم أساليب كثيرة متنوعة لدرء المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف. ولعل اقدم هذه الاساليب هي الطريقة التي اتبعتها ـ منذ ربع قرن ونيف ـ مدينة «مانهيام» Manheim في المانيا، وأحدثها هي الطريقة التي عملت بها مدينة «ونيتكا» Winetka في أمريكا. وجميع هذه الاساليب تنقسم الى نوعين اساسيين:

(أ) التي ترمي الى درء المحاذير مع المحافظة على نظام الصفوف، من حيث الاساس.

(ب) التي ترمي الى التخلص من تلك المحاذير بترك نظام الصفوف، تركاً باتاً.

- ٤ -

فالأساليب التي من النوع الأول كثيرة ومتنوعة، نخص منها بالذكر الأنظمة التالية: الصفوف المتوازية، الصفوف المتحركة، الدروس الاختيارية، الدروس الإضافية.

الصفوف المتوازية: يُفرز كل صف من الصفوف الى ثلاثة أقسام متوازية، ويجمع في أحدها الضعفاء من الطلاب، وفي ثانيها المتوسطون، وفي ثالثها الأقوياء؛ ثم تُتخذ تدابير ملائمة لحاجات وقابليات كل قسم من هذه الاقسام، من حيث منهج التدريس من جهة، وطرق التعليم من جهة اخرى، ويعنى بوجه خاص بصف الضعفاء إما بتطبيق منهج أخف من المنهج العام، يلائم قابلياتهم اكثر منه، واما بتقليل عددهم بالنسبة إلى عدد طلاب الصفين الآخرين، لكي يتمكن المعلمون من الاهتمام بكل طالب على حدة بدرجة كافية؛ وإما بالإكثار من استعمال وسائل الإيضاح، وجعل التدريس أقل تجريداً واكثر مشاهدة مما هو معتاد في صف الأقوياء والمتوسطين، وقد تمزج هذه التدابير المختلفة ببعضها قصدَ الوصول الى الغاية المتوخاة، بأسرع الطرق وأنجعها.

الصفوف المتحركة والمتحولة: تعتبر الصفوف متحركة ومتحولة، فيسمح لكل طالب ان يتلقى دروسه في كل فرع من فروع الدراسة في الصف الذي يوافقه، نظراً إلى مستواه وقابليته في ذلك الفرع بقطع النظر عن درجته في سائر الفروع. فيستطيع الطالب ان يتقدم في درس الى الصف الثالث مثلاً، في حين أنه يكون في الصف الثانى في معظم الدروس، حتى وفي الصف الاول في بعض الدروس.

إن بعض المدارس تطبق هذا النظام بصورة جزئية، أي في بعض الدروس دون غيرها.

نظام الاختيار: تقسّم مواد الدراسة إلى قسمين، ويعتبر القسم الأول منها إلزامياً، والقسم الثاني اختيارياً. يُحصر القسم الإلزامي فيما هو «ضروري»، ويفسح بذلك أمام الطلاب مجال واسع لاختيار الدروس الموافقة لقابلياتهم.

الدروس الاضافية: يخصص ساعات أشغال إضافية لأجل الضعفاء تحت مراقبة معلمين إضافيين بقصد تمكينهم من الوصول الى مستوى أترابهم بجهود أزيد من جهودهم. وكذلك يرتب دروس إضافية لأجل الاقوياء، بقصد تغذية قابلياتهم، وعدم إضاعة مواهبهم، وتمكينهم بذلك من التعلم بمقياس أوسع من مقياس رفاقهم.

تكثير امتحانات الترفيع: يقسم منهج دراسة كل صف من الصفوف الى قسمين

متساويين، ويُمتحن الطلاب عقب إكمال كل قسم على حدة ويُرفعون حسب نتائج هذا الامتحان، فتصبح امتحانات الترفيع او النقل ـ بهذه الصورة ـ نصف سنوية، وتقل من جراء ذلك محاذير الرسوب، لأن الرسوب في الصف ـ في هذا النظام ـ لا يستلزم البقاء فيه اكثر من نصف سنة اخرى. وواضح ان ذلك مما يقلل محاذير الدراسة المشتركة.

ـ ٥ ـ

يظهر من التفصيلات السابقة ان روح هذه الاساليب تتلخص فيما يأتي: ترتيبات خاصة، تسعى وراء زيادة تجانس الطلاب الذين يدرسون في صف واحد؛ وتدابير متنوعة، ترمي الى الاهتمام بالمتأخرين اهتماماً خاصاً يساعدهم على الوصول الى مستوى متوسط الصف؛ وترتيبات خاصة تساعد على تقدم الأقوياء بسرعة أكبر، او على تعلمهم بمقياس اوسع وبصورة أعمق.

ولا شك في ان هذه الترتيبات والتدابير المختلفة، تخفف المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف؛ الا انها لا تزيلها بصورة قطعية، لإنها جميعها تحافظ على مبدأ «**تقسيم التلاميذ الى صفوف، وترفيعهم في اوقات معينة، ضمن ترتيب معين**».

ألا يمكن احداث انقلاب جوهري وقطعي في نظام التدريس، باستحداث اسلوب جديد يلغي نظام الصفوف إلغاء تاماً؟ لقد أخذ علماء التربية يسعون وراء هذه الأمنية منذ عشرين عاماً، وتمكنوا من استحداث أساليب متنوعة تضمن تطبيق مبدأ «**التعليم الاقتياسي والإفرادي**» بأوسع معانيه Individualisation.

ويمكننا ان نقول ان هذه الاساليب الجديدة هي بمثابة «اصلاح نظام التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية» بتطبيق **روح التربية الحرة** ـ التي انبعثت من حدائق الاطفال ـ من جهة ـ وتعميم **نظام السعي الشخصي** ـ الذي تأسس في المدارس العالية ـ من جهة اخرى:

من المعلوم ان **نظام الصفوف** لم يرسخ في حدائق الاطفال رسوخاً كبيراً، بل طرد منها بفضل **الطريقة المونتسورية** طرداً حاسماً. ان هذه الطريقة تركت الأطفال أحراراً في أعمالهم، وأوجدت لأجلهم وسائط ووسائل مختلفة تساعد على اشتغالهم وتعلّمهم من تلقاء أنفسهم. ألا يمكن الاستفادة من أساليب مماثلة في الدراسة الابتدائية؟ أليس من الميسور استحداث **وسائط تعليمية** مناسبة تكفل **تعلم الطفل بنفسه** ما يجب ان يتعلمه من العلوم المختلفة؟

ان الدكتورة مونتسوري من جهة، والدكتور دكرولي من جهة اخرى، أخذا يسعيان في هذا السبيل منذ عشرين عاماً؛ حتى تمكنا من إيجاد وسائط وأساليب موافقة لهذا

الغرض. وقد تبعها عدد غير قليل من المربين، فابتكروا وسائل ووسائط متنوعة لتعليم الأطفال بصورة منفردة، وبدون مداخلة. وقد تكاثرت وتنوعت هذه الوسائط التي صارت تسمي باسم جديد: **الوسائط المعلمة بالذات** matériel autodidactique، وفسحت مجالاً واسعاً لجعل التعليم إفرادياً في الصفوف الصغيرة من المدارس الابتدائية.

هذا ومن المعلوم ان **نظام الصفوف** لم يتبلور تبلوراً تاماً في الدراسة العالية، بل أخذ منها شكلاً مرناً ومطاطاً، وترك مجالاً واسعاً لمساعي الطلاب الشخصية، فظلت الدراسة العالية في كل البلاد تتطلب من الطلاب مساعي شخصية.

ألا يمكن العمل بمثل هذه الاساليب في الدراسة الثانوية حتى في القسم المتقدم من الدراسة الابتدائية؟

لم يتردد بعض العلماء في الاجابة على هذا السؤال بالإيجاب، حتى انهم تمكنوا من اخراج هذه المسألة من ساحة النظريات والتصورات، وادخالها في ساحة الفعليات والتطبيقات.

إن أهم الأساليب التي استحدثت لهذا الغرض هي الطرق المعروفة باسم خطة دالتون وخطة وينتكا.

- ٦ -

ان واضعة **خطة دالتون** هي امرأة شابة تسمي مس**باركهرست**، ولكن اشتهر الاسلوب بهذا الاسم، بالنسبة الى اسم المدينة التي جُرب وطُبق فيها لأول مرة.

أما جوهر الاسلوب فيمكن ان يتلخص فيما يلي:

ان الدراسة في المدارس الاعتيادية تقسم الى وحدات زمانية، مثل: الدرس، والفصل، والسنة. أما في المدارس التي يتم تنظيمها وفق الخطة الدالتونية، فتقسم الدراسة فيها الى أجزاء معينة من المنهج؛ فيطلب الى كل تلميذ ان يتقن الجزء الذي يدرسه قبل ان ينتقل الى دراسة الجزء الذي يتلوه، بدون ان يخصص مدة ما لذلك.

ومعلوم ان تطبيق هذا المبدأ يستلزم تغيير نظم المدارس وترتيباتها تغييراً كلياً: فغرف الدراسة لا تخصص بصف من الصفوف - كما هو معتاد في المدارس بوجه عام - بل تخصّص بدرس من الدروس، وتجهّز وفق حاجات ذلك الدرس، ويعهد بإداراتها الى معلم واحد اختصاصي في ذلك الدرس؛ فتصبح كلها «**مختبرات**» او «**قاعات اشتغال**». وبتعبير آخر تكون «**غرف درس**»، لا «**قاعات تدريس**».

أما وظيفة معلم «المختبر» أو «المسعى» فتنحصر في ارشاد الطلاب الذين يدخلون قاعته ويشتغلون فيها الى حسن استعمال أوقاتهم وتنظيم مساعيهم، عند مطالعة الكتب وجمع الوثائق واجراء التجارب، وفي مراقبة تلك المساعي مراقبة عامة. انه يجيب على الاسئلة التي قد تلقى عليه، من طالب واحد او مجموعة طلاب، ويشرح لهم بعض الامور، ولكنه لا يعمل ذلك الا عند وقوع المراجعة وحدوث الحاجة.

فيرى الطالب على باب كل قاعة من قاعات المساعي منهجاً شهرياً، مرتباً على درجات مختلفة، مع شروح تتعلق بالمآخذ والمراجع اللازمة، ويرتب ساعات اشتغاله اليومية بحرية تامة فلا يقسر على الدخول في قاعة معينة في وقت معين، ولا يقيد بقيد ما في المدة التي يجب ان يقضيها في القاعة التي يدخلها، انه ينتقل من قاعة الى اخرى، يختارها حسب العلاقات التي تعرض عليه خلال دروسه ومطالعاته؛ ويشتغل في كل منها المدة التي يرغبها.

أما اشتغال الطلاب في المساعي، فقد يكون فردياً وقد يكون إلبياً: يجتمع عدة طلاب للقيام بتجربة معينة؛ أو لجمع وثائق متعلقة بموضوع معين، أو لمناقشة مسألة معينة؛ غير انه لا يجبر أحدهم على الدخول في مجموعة دون أخرى.

وهكذا، يشتغل ويدرس كل الطلاب درساً حراً طليقاً، في بيئة مجهزة بجميع وسائل الشغل والدرس. ولا شك في أن الاشتغال والدرس في مثل هذه البيئة وعلى هذا النمط يقوي في نفوسهم روح الاستقلال والإقدام، ويعوّدهم ويمرّنهم على السعي الشخصي والتفكير الذاتي بمقياس واسع.

يظهر من هذه التفصيلات ان «**خطة دالتون**» تقلب نظام الدرس رأساً على عقب، بدون أن تغير شيئاً من منهج الدراسة العام من حيث الأساس.

وقد انتشر هذا الاسلوب انتشاراً كبيراً في المدارس الثانوية والمتوسطة، في كثير من البلاد، من أوروبية وأمريكية وآسيوية: انه شمل أكثر من ألف مدرسة في انكلترا، وخمسمائة مدرسة في اليابان، ونحو مائتين وخمسين مدرسة في الصين، وأخذ يعم جميع مدارس روسيا وهولندا، مع انه لم يمض على استحداثه أكثر من عقد واحد.

لا شك في أن هذا الانتشار السريع يدل على مزايا حقيقية، ولا ريب في أنه ناتج قبل كل شيء من أن المس باركهرست جمعت بين سمو الغاية وسهولة التطبيق: اذ ان خطة دالتون تغير طريقة التعليم بدون أن تحوّر المنهج، وبدون ان تتطلب كتباً خاصة.

اما خطة «**وينتكا**»، فإنها تخرج على المناهج المعتادة أيضاً وتتطلب تحوير كتب الدراسة تحويراً جوهرياً.

إن مؤسس خطة «وينتكا» هو واشبرن Washburn، وقد كان مديراً لمصلحة الاختبارات في سان فرانسسكو، حيث تمكن المربي الكبير برك Burk من تطبيق مبدأ التعليم الإفرادي في مدرسة التطبيقات الملحقة بدار المعلمين. إنه جعل التعليم إفرادياً من حديقة الأطفال حتى الصف الثامن، ومع هذا لم يهمل أمر التربية الاجتماعية، فأوجد بجانب الأشغال الفردية مجموعة أشغال مشتركة لملافاة محاذير الفردانية.

فقد أراد واشبرن أن يطبق هذا المبدأ في المدارس العامة، وقام بتجربة واسعة النطاق في مدارس مدينة وينتكا، وهي مدينة صغيرة بالقرب من شيكاغو لا يزيد سكانها على اثني عشر الفاً. وقد قلب واشبرن أنظمة جميع مدارسها ـ بلا استثناء ـ وفقاً لخطة جديدة اشتهرت فيما بعد باسم **خطة وينتكا**، نسبة الى تلك المدينة.

ويمكننا أن نلخّص الخطة التي رسمها واشبرن فيما يلي:

خصّص قسماً من أوقات اشتغال الطلاب في المدرسة بتعلم المعلومات الالزامية، وترك بقية الاوقات للفعالية الحرة، فردية كانت أو معشرية؛ رتب منهجاً أصغر يثبت المعلومات الالزامية، وذلك بعد بحث دقيق وبفكرة بعيدة عن التقاليد. ثم درس كلاً من مواد هذا المنهج درساً مفصلاً، وبعد ذلك صنّفها تصنيفاً تربوياً؛ واعتبر كل جزء منها هدفاً، يجب على الطالب أن يصل اليه قبل ان يأخذ في السعي وراء الهدف الذي يليه.

وقد وضع ـ بمساعدة جماعة من الاختصاصيين ـ كتباً مدرسية من نوع خاص، كلها مرتبة ترتيباً يغني الطفل عن معاونة المعلم في فهمها. إن مباحث كل كتاب من هذه الكتب مقسمة إلى اهداف، كما أن مباحث كل هدف من الأهداف مقسمة الى وحدات، وهناك تمارين تدريبية لكل واحدة من تلك الوحدات، واختبارات خاصة لكل هدف من تلك الأهداف، وكلها مرتبة بصورة تساعد الطفل على معرفة أخطائه وتصحيح أغلاطه مباشرة وبالذات. فيدرس الطفل هذه الكتب بمفرده، ويشتغل بالتمارين وحده. وعندما يعتقد أنه قد اتقن جميع المواد والتمارين الداخلة في الهدف المعين له، يراجع المعلم، ويُختبر «**بمقاييس التعلم**» الموضوعة لهذا الغرض. فإذا نجح في هذا الاختبار، شرع يسعى وراء هدف جديد؛ وإلا شرع في الاشتغال بسلسلة «**تمارين اصلاحية**»، تقويه في مواطن الضعف التي ظهرت خلال ذلك الاختبار. وهكذا يسير التلميذ في طريق التعلم بمفرده، وحسب رغبته وقابليته، من غير أن يعرقل سير احد من رفاقه، أو ان يتأخر في سيره انتظاراً لتقدم غيره.

وغني عن البيان ان تطبيق هذه الخطة يؤدي الى اقتصاد كبير في الوقت، وقد تبين فعلاً ان مبلغ هذا الاقتصاد يكون نحو النصف وقد يناهز الثلثين. وهذا الوقت المقتصد من

«التعليم الإجباري» يترك مجالاً واسعاً للنشاط الحر بصورة انفرادية أو مشتركة.

ويظهر من هذه التفصيلات أن تطبيق هذه الخطة يحتاج الى سلسلة كتب خاصة، وسلسلة تمارين واختبارات ملائمة، على أن تكون بأجمعها موضوعة بعد بحث دقيق ودرس طويل.

ان فضل واشبرن ومساعديه هو تغلغله واياهم في هذا البحث والدرس، وفي تمكّنه من وضع خطط عملية مفصلة، كلها مستندة الى أبحاث وتجارب نفسية وعلمية.

- ١٩٢٩ -

ملاحظات حول نظام الصفوف[٤]

يحمل واشبرن على نظام الصفوف حملات عنيفة، ويقول ان «تعليم التلاميذ بصفوف هو من الأخطاء المهمة التي وقعنا فيها في الغرب». وينصحنا بالتباعد عن مثل هذه الاخطاء، ويبرر رأيه هذا بأهمية «الفروق الفردية» وبضرورة ملاحظة هذه الفروق في التعليم والتربية ويقول: «ان مثل دعاة المبدأ القديم كمثل ذلك الذي يحاول ان يختار مقياساً وسطاً من الملابس لمجموع من الناس» ويسأل: «هل ألبستنا البدنية هي أهم من ألبستنا العقلية؟» ويضيف الى ذلك قائلاً: «ان الفروق العقلية هي أكبر واكثر من البدنية» ويشرح الطريقة التي استحدثها في «وينتكا» لتعليم الاطفال «دون تقسيمهم الى صفوف».

إنا لا ننكر قيمة التجارب التي يقوم بها واشبرن في وينتكا؛ ونعتقد ان هذه التجارب ستكسبنا بعض المعلومات القيّمة، ولا سيما في تصنيف مشاكل التعليم تصنيفاً علمياً، وفي تقسيم مباحث الدروس المختلفة تقسيماً تربوياً؛ غير اننا لا نوافقه في رأيه القائل بوجوب حل إشكال الفروق الفردية على طريقة «ترك نظام الصفوف». واننا نستند؛ في عدم موافقتنا هذه، على ملاحظتين جوهريتين الاولى خاصة والثانية عامة:

اولاً: ان نظام الصفوف ليس عميق الجذور في بلادنا، فالكتاتيب ومدارس الجوامع لا تزال تجهل نظام الصفوف، ولا أحد منا يجهل الاوقات التي تضيع في تلك المعاهد التعليمية والفوضى المتفشية فيها. فيحق لنا ان نفكر ملياً في أمر ترك نظام الصفوف، خشية ان يعيدنا ذلك الى تلك الفوضى، نظراً لأحوالنا العامة.

---

(٤) كان كارلتون واشبرن ـ خلال زياراته للعراق ـ قد القى محاضرة دعا فيها الى «ترك نظام الصفوف» وهذه الملاحظات كانت كتبت ونشرت رداً على الدعوة المذكورة.

ثانياً: ان «مشكلة الفروق الفردية» ليست من المشاكل التي لا يمكن معالجتها الا بترك نظام الصفوف. فالمقالة التي كنا كتبناها تحت عنوان التعليم الاقتياسي والأساليب الإفرادية في التدريس[٥]، تلخص الأساليب المتنوعة التي استحدثت في البلاد المختلفة لمعالجة المشكلة المبحوث فيها. ان كل من ينعم النظر في أنواع تلك الأساليب المختلفة يرى ان موقف طريقة وينتكا بين هذه الانواع هو موقف «التطرف التام» ولا نظن ان أحداً منا يحبذ ـ بعد الاطلاع على سائر الأنواع ـ هذا التطرف في معالجة «مشكلة الفروق الفردية».

* * *

وهنا نود ان نقول كلمة أخرى، في تشبيه (الملابس) المذكور آنفاً: ان هذا التشبيه اشتهر جداً، منذ فاه به «كلاباريد» وصار سبباً في استحداث تعبير «التعليم الاقتياسي» المعلوم. ان الحكم على المسائل عن طريق التشبيه لا يكون منطقياً، ومع هذا لا نرى بأساً من تتبع نتائج هذا التشبيه، ما دمنا نرى واشبرن يردده على أسماعنا، بقصد إقناعنا بوجهة نظره في هذا الباب.

لا شك في ان كل شخص يلبس ملابس ملائمة لبدنه. غير اننا اذا نظرنا الى الحقائق الراهنة، هل نستطيع ان ندعي بأن جميع الناس يلبسون ملابسهم بناء على تفصيل خاص، وخياطة خاصة؟ ألم يكن عدد الملابس التي تباع جاهزة أزيد بكثير من التي «تفصّل» بناء على توصية خاصة؟ هل توجد دولة من دول العالم تجهز جنودها بملابس تستحضر بعد اقتياسهم فرداً فرداً؟ وهل يوجد أحد في العالم لا يلبس شيئاً جاهزاً، حتى من الجوارب والفانلات والقبعات، ان معامل الثياب تصنّف قياسات البدن، وتستحضر الملابس وفقاً لمقتضيات هذه الصنوف؛ وباعة الثياب يجهزون كل «مشترٍ» من الصنف الذي يلائمه... واذا اقتضى الامر، يقومون بتعديلات طفيفة، لزيادة هذه الملاءمة. ان المعامل تعمل عملها هذا، مستندة على قياسات عامة؛ وهذه الملبوسات الجاهزة ـ بأصنافها المختلفة ـ تلائم حاجات الاكثرية الساحقة من الناس ولا يبقى خارجاً عن ذلك الا بعض الشواذ المعلولين بعاهات بدنية، فلا يمكن تجهيزهم بملابس ملائمة الا عن طريق القياس الخاص، والتحضير الفردي.

ألم يكن في هذه الملاحظات ما يعدّل مطالب واشبرن في الملابس العقلية تعديلاً مهماً؟

ـ ذيــل ـ

رأينا أن نثبت فيما يلي بعض الفقرات المقتبسة من محاضرة للدكتور دكرولي، لتذكير

(٥) وهي المقالة التي تسبق هذه المقالة في هذا الكتاب.

القراء بتشبيه آخر حول هذا الموضع وذلك قوله : «فما العمل في مثل هذه الظروف؟ العمل هو ما يتخذه صاحب المطعم الذي لا يستطيع ان يحزر أذواق زبائنه تماماً وهو مضطر الى ارضائهم جميعاً ان أراد النجاح في اعماله. لديه الاطعمة الاصلية، والى جانبه الاطعمة الاضافية والتوابل المختلفة، فيجد بذلك كل طاعم ما يشتهيه من خضر ولحوم مشوية او مقلية، وأصناف الجبن والفاكهة».

«لا جرم اني لا أحلم ان امثل المدارس بالمطاعم، ولكني حينما ارى الزخارف التي تتحلى بها المطاعم، والنفقات التي تنفق بسخاء عليها، أسائل نفسي عما اذا كانت المدارس لا تستفيد من التشبه بالمطاعم قليلاً؟».

«ان الاطفال يذهبون الى المدارس ليبحثوا عن غذائهم العقلي والأدبي. فعلى المعلم ان يهيىء لهم هذا الغذاء، وان ينبّه شهوتهم الى الطعام بالمشهيات المختلفة، وينتبه الى جعلها سهلة الانهضام. ولماذا لا يتحرى كذلك الوسائل التي يرضي بها زبائنه بتنويع الصحون، مع تنظيم قائمة طعام ممتازة بأنواعها...».

«أيكون معلم المدرسة اقل استعداداً من الطاهي في ارضاء زبائنه؟».

- ١٩٣٠ -

الوظائـف الحكوميـــة

والمهن والأعمال الحـرة

في العراق وسائر البلاد العربية ظاهرة اجتماعية خطيرة تتجلى آثارها كل يوم في كل مناحي الحياة العامة: وهي تهافت المثقفين على وظائف الحكومة، وإعراضهم عن المهن والأعمال الحرة.

هذه الحالة أخذت تثير منذ مدة اهتمام المفكرين والمحررين بشدة؛ فصرنا نسمع كل يوم شكوى عامة منها، ودعوة مستمرة لمعالجتها.

غير اننا اذا استعرضنا الآراء والاقتراحات التي تبدى عادة لمعالجة الظاهرة الاجتماعية، نجد ان معظمها يحوم حول «الدراسة والمدارس» نفسها؛ فإن معظم الذين يبحثون عنها يظنونها وليدة المناهج المدرسية، فيعتقدون لذلك ان معالجتها يجب ان تتم عن طريق تغيير المناهج وإصلاحها.

فهل هذا الظن موافق للحقيقة تماماً؟ وهل هذه الحالة الاجتماعية مما يمكن معالجتها عن طريق المدارس والمناهج حقيقة؟

ان كل من يلاحظ تعقّد الحادثات الاجتماعية بصورة عامة، ويفكر في درجة شمول هذه الحادثة بصورة خاصة، يضطر الى التشكك في ذلك كثيراً: ان حادثة اجتماعية خطيرة وشاملة كهذه، لا يعقل ان تكون وليدة عامل بسيط جداً؛ فلا بد ان يكون لها عوامل عديدة ومتنوعة. فإذا أردنا ان نعالج هذه القضية معالجة ناجعة، وجب علينا ان ندرسها دراسة تامة، وفقاً للأساليب العلمية التي تتبع في مثل هذه الأبحاث الاجتماعية: ما هي العوامل التي تحمل الشباب على اختيار مهنة دون أخرى بوجه عام؟ وما هي العوامل التي تجعل شبابنا يتهافتون على الوظائف الحكومية، بوجه خاص؟ ألا يوجد عوامل نفسية واقتصادية

وتاريخية تتضافر لإحداث هذه الحالة الاجتماعية؟ ألا تعمل الأساليب والتقاليد العائلية والسياسية والاجتماعية عملاً بيّناً في هذا الباب؟

- ١ -

قام علماء النفس منذ أوائل القرن الحاضر، ولا سيما بعد انتهاء الحرب العالمية، بأبحاث مهمة في مسائل المهنة، ودرسوا هذه المسائل دراسة عميقة، من وجوه عديدة.

وهذه المباحث تنقسم الى قسمين أصليين:

أولاً: ما يعود الى «الرغبة في المهنة».

ثانياً: ما يتعلق بـ «القابلية لها».

ما هي العوامل التي تؤثر على نفوس الشبان، عندما يحاولون اختيار مهنة من المهن؟ ما هي الاسباب التي تولد فيهم رغبة نحو بعض المهن دون غيرها؟ كيف تتكوّن هذه الرغبات؟ كيف تتطور، كيف تتقوى وكيف تندثر؟ وهل يجب على الآباء ان يماشوها تماماً، أم يجب ان يخالفوها ويسعوا وراء تغيير اتجاهها أحياناً؟

ان رغبة الأطفال والشبان في مهنة معينة تنشأ في بعض الاحيان من عوامل ذاتية، تعود الى نفسية كل واحد منهم، وقابليته الحقيقية. فالشخص انما يرغب في مهنة ما، لأنه يشعر في نفسه باستعداد خاص لها، او يمتاز بقابلية بارزة تجعله يأمل لنفسه نجاحاً باهراً فيها.

غير ان الرغبة لا تتناسب مع القابلية في كل الاحوال: فالشخص كثيراً ما يميل الى مهنة دون غيرها، لا لأسباب تتعلق بمزاجه النفسي واستعداده، بل لاعتبارات تتعلق بأحواله وأحوال أهله الاقتصادية، وبمطامعه ومطامع أهله الاجتماعية. لأن كل مهنة تضمن لأصحابها بعض المنافع والثمرات الاقتصادية والاجتماعية؛ فكثيراً ما يختار الشخص المهنة طمعاً في المنافع والثمرات التي يتوقعها منها في الحال والاستقبال.

كما ان كل مهنـة تتطلب درجة معينة من التحضير، وذلك يتوقف على مقدار من النفقات. وزد على ذلك ان معظم المهن تحتاج الى مقدار من رأس المال، حتى بعد اكمال الدراسة والتحضير. وطبيعي ان كل الاشخاص لا يستطيعون ان يجدوا الوسائل الاقتصادية الضرورية للمهن التي يشعرون في نفوسهم برغبة شديدة وقابلية نحوها. ولهذا السبب تتحدد دائرة انتخابهم بأحوالهم الاقتصادية، فإنهم يضطرون الى انتخاب مهنتهم من بين تلك التي تسمح بها احوالهم الاقتصادية دون غيرها.

غير ان هذه الملاحظات الاقتصادية أيضاً لا تحدد المهنة التي سيتجه اليها الشاب

بصورة نهائية: لأن رغبات الآباء ومساعدات الاصدقاء ونزعات البيئة واعتبارات الناس وصدف الحياة ايضاً تؤثر في هذا الباب تأثيراً كبيراً.

وهذه العوامل المختلفة قد تدفع بالشاب نحو مهنة لم يكن ذا استعداد خاص لها، وقد تبعده عن المهنة التي لو امتهنها لنجح نجاحاً باهراً فيها. في حين ان مصلحة الافراد والمجتمع تستلزم عكس ذلك تماماً، اذ انها تقتضي ان ينتسب كل فرد للمهنة التي يكون اكثر قابلية لها، لتعود اعماله على نفسه وعلى بني وطنه بأعظم ما يمكن من المنافع والثمرات.

إن هذه المصلحة تحتم علينا أن نسعى لمعرفة قابلية كل واحد من الشبان للمهن المختلفة، وأن نبذل كل ما في استطاعتنا لحمله على اختيار المهنة التي يكون ذا قابلية خاصة لها.

وأما معرفة ذلك فتتوقف على القيام بنوعين من الأبحاث: اولاً ـ مطالب كل مهنة من المهن، ثانياً: قابليات كل شخص من الاشخاص.

فإن كل مهنة من المهن تتطلب من القائمين بها نوعاً خاصاً من الأوصاف الجسمية والخصائص النفسية والمعلومات الأساسية؛ فيجب علينا ان ندرس كل مهنة على حدة لنعيّن جميع الاوصاف البدنية والفكرية والخلقية التي يتوقف عليها النجاح في تلك المهنة بصورة تفصيلية. كما أن كل فرد من الأفراد يمتاز عن غيره ببعض الاوصاف الجسدية والنفسية؛ فيجب علينا ان ندرس كل فرد على حدة لنعّين جميع الاوصاف والقابليات التي يمتاز بها بصورة عامة. وطبيعي أننا إذا حصلنا على هذه المعلومات وتلك استطعنا أن نعين المهنة او المهن التي تناسب وتلائم ذلك الفرد، وتمكننا من ارشاده وارشاد أولياء أمره الى تلك المهنة او المهن مستندين الى أبحاث واختبارات علمية تامة.

هذه هي المهمة التي تقوم بها في البلاد الغربية المؤسسات التي تعرف بـ «**معاهد التوجيه المهني**» Orientation Professionelle / Vocational Guidance، وهذه هي غاية الأبحاث التي صارت موضوعاً لفن جديد يعرف باسم **نفسيات المهن والصناعات** Technopsychologie.

إن هذه المعاهد وهذه المسائل أصبحت موضع اهتمام الأمم الراقية بأجمعها خلال السنين العشر الأخيرة، حتى صارت موضوع أبحاث هامة في مؤتمرات دولية انعقدت لهذا الغرض مرات عديدة.

- ٢ -

فلندرس المسألة التي ذكرناها في صدر هذه المقالة وفقاً للأسس الموضوعة في هذا الفرع من علم النفس:

اذا استعرضنا جميع المهن التي صارت موضوعاً لمثل هذه الابحاث، لا نجد بينها ذكراً صريحاً للوظائف الحكومية. وكل ما نشاهده بين قوائم المهن، مما له علاقة بالوظائف الحكومية، وهو عبارة عن الأعمال الكتابية والأعمال الادارية بوجه عام، سواء أكانت في المصالح الحكومية أم المعاهد والمتاجر الخصوصية.

واذا فكرنا قليلاً في ماهية الوظائف الحكومية، نفهم ان ذلك من الامور الطبيعية: فإن هذه الوظائف ليست مهنة خاصة، او صنفاً خاصاً من المهن، بل هي عبارة عن صبغة قد تصطبغ بها مهن كثيرة ومتنوعة...

فالطبابة مثلاً مهنة: غير ان الطبيب، قد يقوم بأعمال هذه المهنة كموظف اهلي او حكومي، يعاين ويداوي كطبيب رسمي في مدرسة اميرية او مستوصف أهلي، او مستشفى عام، كما انه قد يقوم بنفس الاعمال كطبيب حر ومستقل، في عيادة خاصة او مستوصف خاص.

وكذلك الهندسة الزراعية؛ هي ايضاً مهنة؛ والمهندس الزراعي قد يقوم بأعباء هذه المهنة كموظف يعمل في مزرعة من مزارع الحكومة، وقد يقوم بها كشخص غير موظف يعمل في مزرعة خاصة...

ومن المعلوم ان المحاماة من المهن الحرة، في حين ان النيابة العامة من الوظائف الحكومية. وواضح انه لا يوجد فرق جوهري بين أعمال النائب العام، وأعمال المحامي: فالاول يأخذ على عاتقه حماية الحق العام والدفاع عنه أمام المحاكم، فيطلب إدانة الاشخاص أو تبرئتهم باسم الحق العام. في حين ان الثاني يأخذ على عاتقه حماية الحق الخاص والدفاع عنه أمام المحاكم؛ فيطلب إدانة الأشخاص او تبرئتهم، على نفس النمط باسم الحق الخاص. فيمكننا ان نقول بهذا الاعتبار: إن مهنة كل واحد منهما تماثل مهنة الآخر، ولا تختلف عنها الا من حيث الشكل والصبغة فحسب.

وكل ما قلناه آنفاً عن الطبيب والمحامي والنائب العام، يصدق تماماً على المعمار والمعلم والكاتب والحاسب والحارس ايضاً. فأعمال جميع هؤلاء قد تكون وظيفة حكومية، وقد تكون وظيفة مهنة مستقلة عن المصالح الحكومية. فالفرق الذي تمتاز به الوظائف الحكومية عن سائر المهن ليس في نوع العمل، بل هو في كيفية العمل؛ وبتعبير آخر: في صبغة العمل.

إن هذه الحقيقة التي وصلنا اليها من هذه المقارنات مهمة جداً في حل المسألة التي نحن بصددها: فإذا أردنا ان نعرف الأسباب التي تدفع الشبان المتعلمين إلى الوظائف الرسمية دون سائر المهن ـ وتؤهلهم إلى تلك الوظائف دون هذه ـ من العبث أن نبحث عنها بين الأوصاف والقابليات البدنية او الفكرية او العلمية، لأن الأعمال متماثلة في حد ذاتها في كلتا الحالتين. والأوصاف البدنية او الفكرية او العلمية التي تتوقف عليها هذه الأعمال أيضاً تكون متماثلة بطبيعة الحال؛ ولهذا السبب يجب ألا نشك ابداً في ان هذه العوامل هي عاطفية وخلقية واجتماعية من حيث الأساس.

فلنبحث إذن: ما هي الأوصاف العاطفية والخلقية والاجتماعية التي تميز الوظائف الحكومية عن سائر المهن؟

اولاً، إن الثمرات الاقتصادية التي يجنيها الفرد من الوظائف الحكومية مستقرة مقننة، بعكس ثمرات سائر المهن؛ فالوظيفة الرسمية تضمن للموظف مورداً ثابتاً، في حين ان سائر المهن لا تضمن له شيئاً من ذلك عادة.

فالمهندس الزراعي الموظف ـ مثلاً ـ يتقاضى من خزينة الدولة راتباً معيناً، لا يتحول بتحول مقدار المحصول ونوعه ابداً: فسواء هطلت الأمطار في الأوقات اللازمة للزراعة أم لم تهطل، أو أُنقصت نفقات المضخات من جراء ذلك او لم تنقص، او كان المحصول كثيراً أم قليلاً، أو كان سعره جيداً أم رديئاً... فهو موظف يتقاضى راتباً معيناً لا يزيد ولا ينقص من جراء هذه الأحوال. فالأعمال التي يقوم بها مضمونة الثمرة، لا خطر فيها ولا مجازفة، من حيث النتائج الاقتصادية التي تعود إلى شخصه بصورة مباشرة.

وأما إذا اشتغل ذلك الشخص بأعمال زراعية حرة في مزرعته الخاصة، فيبقى محروماً من مورد ثابت مقنن؛ فيتأثر في اقتصادياته من المطر والجراد والحر والبرد، ومن كل العوامل التي تؤثر في سعر المحصول ورواجه. إنه قد يربح في سنة من السنين ربحاً كبيراً، وقد يخسر في سنة اخرى خسارة عظمى؛ فعمله يكون على كل حال غير مضمون النتائج محفوفاً بالمخاطر، فترجيح العمل على هذا النمط، على العمل في نطاق الوظائف الرسمية يتوقف علاوة على المسائل المالية، على نفسية جريئة صبورة، لا تتأخر عن المجازفة ولا تحفل من الخسارة، وترجح أن تكسب مبلغاً كبيراً بعد جهود سنوات عديدة وتكبد نفقات كبيرة، على ان تكسب قليلا من البداية في كل سنة بصورة مطردة.

وكذلك الأمر في رجال الحقوق: فالحقوقي الذي يتوظف في الدوائر العدلية يتقاضى راتباً مقنناً لا يتحول بتحول عدد القضايا، ولا يتأثر من أهواء أصحاب الدعاوى او مقررات المحاكم، في حين أن الحقوقي الذي يشتغل بالمحاماة يقبض أجوراً لا يتحدد

مقدارها باطّراد، بل يتحول بتحول القضايا التي يتعهد بها؛ ويتأثر من مقررات المحاكم فيها. وقد يكسب المحامي في شهر من الشهور أجرة كبيرة، وقد يمضي عليه بعد ذلك شهور عديدة لا ينال أجرة تقاربها... وقد يحصل المحامي بمرور الزمان على شهرة كبيرة وثقة عظيمة تجعله يربح في كل سنة أضعاف ما يكسبه الحقوقي الموظف، غير انه قبل ان يصل الى هذه الدرجة من الشهرة لا بد ان يكون قد جازف وعانى كثيراً، واكتفى مدة من الزمن بمورد قليل بالنسبة الى ما كان يتقاضاه زملاؤه الموظفون. ولذلك يمكننا ان نقول: ان الشاب الحقوقي اذا خيّر بين العمل الرسمي والعمل الحر سيختار أحدهما، لا حسب قابلياته الفكرية، بل نظراً الى ميوله الخلقية.

ان هذه الحالة لا تنحصر في الأعمال الزراعية والحقوقية وحدها، بل تشمل كل الوظائف الحكومية على اختلاف انواعها: فيمكننا ان نقول ان في هذه الوظائف كلها جاذبية اقتصادية شديدة، تجذب عدداً كبيراً من الشبان بالراتب المقنن الذي تضمنه لهم بصورة مطردة.

هذا، ومما يجب الانتباه اليه بوجه خاص ان ميزات الوظائف الرسمية من الوجهة الاقتصادية لا تنحصر في ثبات الرواتب التي يتقاضاها الموظف خلال قيامه بأعباء الوظيفة، بل تتعدى هذه الرواتب المقننة الى رواتب التقاعد «المعاش» التي يتقاضاها الموظف بعد اعتزاله العمل، ورواتب الأرامل والأيتام التي يتقاضاها أهله وأولاده بعد وفاته. فالعامل الحر اذا مرض وانقطع عن العمل فقد مورد الرزق الذي كان يعوّل عليه، واذا مات لا يخلف لأولاده شيئاً من موارد الرزق غير المبالغ التي قد وفرها، والأملاك او الاراضي التي قد تملّكها؛ وأما الموظف الرسمي فيمتاز عنه بامتيازات كثيرة من هذه الوجهة ايضاً: فإنه يتقاضى راتباً ولو مرض مرضاً يمنعه عن مواصلة العمل مدة من الزمن، كما يتقاضى راتباً تقاعدياً دائمياً عندما يتقدم في السن او يعتل بعلة لا تترك له مجالاً للعمل. وأخيراً يموت وهو مطمئن البال على مستقبل اولاده، لأنه يعرف انهم سيتقاضون راتباً مقنناً بعد مماته.

نرى من كل ذلك: ان الميزات الاقتصادية التي تمتاز بها الوظائف الحكومية عن سائر المهن كبيرة ومتنوعة جداً، فلا غرابة والحالة هذه اذا جذبت «الوظائف» بميزاتها هذه معظم الشبان.

اذ من الطبيعي ألا يعرض أحد عن هذه المزايا الكبيرة، ما لم يكنّ في نفسه طموحاً شديداً نحو الأعمال الحرة، وميلاً قوياً للمجازفة بالحال في سبيل الاستقبال.

- ٣ -

وهنا لا بد ان يخطر على البال اعتراض يستوجب الشك في اصابة الحكم الذي وصلنا اليه آنفاً:

اذا كان الامر كذلك، فلماذا لم تعمل الوظائف الحكومية هذا العمل في البلاد الغربية ايضاً؟ ولماذا لا يتهافت الناس على وظائف الحكومة هناك كما يتهافتون عليها عندنا؟

ان هذا الاعتراض يظهر وجيهاً جداً في اول وهلة؛ غير اننا اذا فكرنا ملياً في حياة المهن في البلاد الغربية، نجد ان الميزات الاقتصادية التي بحثنا عنها آنفاً لم تكن من خصائص الوظائف الحكومية وحدها في تلك البلاد؛ فهناك يوجد مئات بل ألوف من الشركات والمصانع والمتاجر التي تستخدم عدداً كبيراً من الموظفين الذين يتقاضون اجوراً شهرية او اسبوعية مقننة، كمستخدمي الدوائر والمصالح الحكومية التي عندنا. فكل من يلقي نظرة عامة على الشركات والمؤسسات المالية والتجارية والصناعية والزراعية والخيرية الموجودة في البلاد الغربية يجد بينها آلافاً من المؤسسات التي يزيد عدد موظفي كل واحدة منها على مجموع موظفي اكبر قضاء من أقضيتنا، كما يجد فئات من المؤسسات التي لا يقل عدد موظفي كل منها عن مجموع موظفي اكبر لواء من ألويتنا، مع جميع موظفي الاقضية التابعة لذلك اللواء. حتى انه يجد بينها عدداً كبيراً من المؤسسات والشركات التي تضاهي وزاراتنا، بسعة تشكيلاتها وكثرة مستخدميها وموظفيها. فيمكننا ان نقول بلا تردد: ان هناك عدداً غير قليل من الشركات الكبيرة يربو عدد موظفيها على عدد الموظفين المستخدمين في جميع دوائر الحكومة العراقية على اختلاف أنواعها.

يظهر من هذا كله ان عدد الذين يشتغلون بأشغال حرة ـ مستقلين عن غيرهم ـ بكل معنى الكلمة، يؤلفون زمرة صغيرة حتى في أرقى البلاد الغربية، وأذا لم نشاهد في تلك البلاد تهافتاً كبيراً على وظائف الحكومة، فما ذلك إلاّ لأن باب التوظيف هناك ليس منحصراً في دوائر الحكومة، بل يشمل ألوفاً وألوفاً من المؤسسات الخصوصية.

ومّما يجب ان نلاحظه في هذا الباب، أن خدمات هذه المؤسسات لا تشبه وظائف الحكومة من وجهة «اطراد الروابط» التي تضمنها فحسب، بل إنها تشبهها في سائر الميزات الاقتصادية ايضاً: فالقوانين الاجتماعية الموضوعة في تلك البلاد ـ مثلاً ـ تحتم على الشركات والمؤسسات، ان تضمن معيشة مستخدميها وموظفيها، عند ابتلائهم بمرض يؤخرهم عن الشغل، او علة تقعدهم عن العمل.

كما انه يوجد هناك عدد كبير من شركات التأمين وصناديق التوفير التي تضمن لأرباب المهن المختلفة ـ لأنفسهم عند شيخوختهم، ولعائلاتهم بعد مماتهم ـ موارد رزق مقننة. وقد سنت الحكومات الراقية قوانين اجتماعية كثيرة، تحتم على جميع الشركات والمؤسسات أن تشرك مستخدميها وموظفيها بأعمال التوفير والتأمين، وتضمن لهم بذلك رواتب تشبه رواتب التقاعد من وجوه عديدة.

وبناء على ذلك نستطيع ان نقول: إن وظائف الحكومة في البلاد الغربية لا تمتاز عن

سائر المهن بأي امتياز اقتصادي كان. فلا غرابة والحالة هذه، إذا لم تجذب تلك الوظائف الشبان في تلك البلاد كما تجذبهم عندنا.

ولهذا السبب نعود ونقول بلا تردد: إن تهافت الشبان المتعلمين على الوظائف ينشأ ـ في الدرجة الاولى ـ من الميزات الاقتصادية العظيمة التي يتمتع بها الموظفون في بلادنا، ومن عدم وجود شركات ومؤسسات وتشكيلات تضمن لغير الموظفين طمأنينة اقتصادية تشبه طمأنينة الموظفين. ونعتقد: ان هذه العلة لا يمكن ان تداوى ما لم توجد في هذه البلاد، مثل تلك المعاهد والشركات، ومثل تلك الصناديق والجمعيات، وما لم تسن مثل تلك الانظمة والقوانين.

ـ ٤ ـ

لقد حصرنا الأبحاث التي سردناها الى الآن، في تعيين العوامل الاقتصادية التي تؤثر في اختيار المهن، وأظهرنا كيف ان هذه العوامل ـ في بلادنا ـ تقوّي روح التوظف عند الشبان.

غير اننا لسنا من المعتقدين بأن كل الحادثات الاجتماعية تعلل وتفسر بالعوامل الاقتصادية وحدها، بل نعتقد بأن هناك عوامل معنوية كثيرة، قد تكون أعمق أثراً من العوامل الاقتصادية في تكوين بعض الحادثات الاجتماعية.

واذا بحثنا عن العوامل المعنوية التي تؤثر في نفوس شبابنا، عندما يقدمون على اختيار المهنة، نجدها كلها تنضم الى العوامل الاقتصادية وتؤيدها فتزيد في تأثيرها، وتقوي لذلك روح التوظف عند المتعلمين.

إن العرف العام لا يخلو من التأثير في نفوس الشبان في امر اختيار المهن، في جميع بلاد العالم: ففي جميع البلاد نرى ان الرأي العام يربط بعض المهن ببعض الاعتبارات الخاصة، ويعتبر بعضها من المهن الخسيسة فيحتقرها، كما يعتبر بعضها من المهن النبيلة فيحترمها. وطبيعي ان النشء الجدد يتأثرون عادة بهذه التقديرات، ويحتقرون بعض المهن، فيتباعدون عنها؛ ويبجلون بعض المهن، فيتشوقون الى الانتساب اليها...

ونرى في هذا الباب تفاوتاً كبيراً بين امة وامة، وبين مملكة ومملكة، حتى بين مدينة ومدينة. ولهذا السبب، كثيراً ما نشاهد اهل بعض المدن يميلون الى بعض المهن بصورة خاصة، ويعرضون عن بعض المهن بصورة واضحة.

واذا القينا نظرة عامة على اتجاه العرف العام في بلادنا، نرى أنه يحيط الوظائف الحكومية بهالة جذابة من التجلة والاحترام. ففي بلادنا كما في كل بلاد الشرق الادنى يتمتع

موظفو الحكومة بسلطة مادية ومعنوية كبيرة، ويؤلفون طبقة خاصة تسيطر على سائر طبقات الشعب سيطرة شديدة، فلا تترك فرصة تمر دون ان تنتهزها لاظهار سيطرتها هذه بصورة واضحة. والشعب يهاب الموظفين، وينظر اليهم بشيء كثير من الغبطة والحسد؛ ولا سيما ان آثار الابهة والعظمة التي تحيط بالموظفين الكبار تلفت أنظار الاطفال والشبان، وتولد في نفوسهم شوقاً شديداً الى الوظائف الحكومية، يفوق جميع أشواقهم الاجتماعية.

فعلى ذلك نقول: ان الوظائف الحكومية في بلادنا تتصف بنوع من المغناطيسية المعنوية، وان النفوس والقلوب تنجذب نحو هذه الوظائف ـ بسبب هذه المغناطيسية المعنوية ـ انجذاباً شديداً.

وهذه ظاهرة اجتماعية قديمة العهد، استمرت في الشرق الادنى منذ قرون عديدة، فتركت آثاراً عميقة في نفوس بعض طبقات الشعب، ولا سيما بين المسلمين: اذ ان الوظائف الحكومية اعتبرت مظهراً من مظاهر الحكم، وصار المسلمون يتمسكون بها تمسكاً شديداً، واصبح الميل اليها عظيماً في نفوس شبانهم بحكم التقاليد أيضاً.

وعندما أحدثت المدارس المنظمة ـ المؤسسة على نمط المدارس الغربية ـ فهم الرأي العام ضرورة الدراسة في هذه المدارس للوصول الى وظائف الحكومة، غير انه ظل غير مدرك وغير معتقد بفائدة هذه الدراسة للمهن العادية. ولهذا السبب صار الناس لا يرسلون اولادهم الى المدارس إلا إذا صمموا على ادخالهم في سلك موظفي الحكومة. لذلك كان معظم الشبان يدخلون المدرسة، وهم مصممون سلفاً على الانتساب لإحدى مصالح الحكومة.

ومن الغريب ان بعض الكتّاب والمفكرين يعكسون هذه القضية، ويعتبرون النتيجة علة: فإنهم يظنون ان الشبان يتهافتون على الوظائف من جراء دراستهم في المدارس، في حين ان الحقيقة البارزة هي: انهم يدرسون في المدارس من جراء نزوعهم الى الوظائف.

إن بعض الذين يظنون هذا الظن، يتقدمون احياناً في طريق التعليل والاستدلال الذي سلكوه بضع خطوات اخرى؛ ويقولون: إن تهافت الشبان على الوظائف الرسمية، من نتائج مناهج الدروس وأساليبها، فمحاربة هذا التهافت لا تتم الا بتغير هذه المناهج والاساليب.

لا نود في هذا المقام أن نخوض غمار هذا البحث، لذلك لا نريد مناقشة هذا الرأي طويلاً. غير اننا نظن ان الامور التي ذكرناها آنفاً كافية لإظهار تعقد هذه المسألة ومبلغ تنوع العوامل التي تؤثر فيها.

ولقد رأينا ان اهم هذه العوامل هي اجتماعية واقتصادية، ونعتقد ان هذه العوامل

قوية وعميقة جداً، فلا يمكن للعوامل المدرسية ان تؤثر بجانبها تأثيراً مهماً. ولذا نستطيع ان نقول: ان التدابير التي يجب أن تتخذ لمعالجة التهافت المبحوث عنه، يجب أن تكون اجتماعية واقتصادية قبل كل شيء.

إن قلة رغبة الشبان في الالتحاق بمدارس الزراعة والصناعة، وعدم تمايز الذين يعودون من المدارس الاوروبية والاميركية عن الذين يدرسون في مدارس البلاد، ومن جهة الالتجاء الى ابواب الحكومة بقصد التوظف فيها، لدليل كافٍ على ان العلة الاصلية في هذا الباب ليست مدرسية، وأنما هي اقتصادية واجتماعية.

فلا أمل اذن في تغير هذه الحالة تغيراً محسوساً، ما دامت الاعمال التي تضمن رواتب ثابتة منحصرة في خدمة الحكومة، وما دامت البلاد محرومة من مؤسسات اقتصادية تسهل للشبيبة المتعلمة العمل خارجاً عن وظائف الحكومة... وما دامت محرومة من مؤسسات اجتماعية تزيل الامتيازات الاقتصادية العظيمة التي تميز موظفي الحكومة على ارباب سائر المهن... لا امل في تغير هذه الحالة تغيراً محسوساً... حتى ولو فرضنا ان اطفالنا وشبابنا أخذوا يدرسون على ايدي أرقى اساتذة الاميركان، وعلى ارقى انماط الدراسة المعتادة لديهم.

وقُصارى القول ان هذه مسألة اجتماعية واقتصادية في الدرجة الاولى، فلا يمكن معالجتها دون القيام بمؤسسات واصلاحات اقتصادية واجتماعية...

* * *

توسعنا في هذا المقال في شرح العوامل الاجتماعية وإظهارها، ولم ندخل في بحث العوامل العائلية. ومما لا جدال فيه ان تربيتنا العائلية ايضاً تعمل في هذا الباب عملاً مؤثراً: فالاولاد ينشأون بعيدين عن روح المجازفة والميل الى الاستقلال، ويبقون متّكلين على أهلهم في جميع شؤونهم، حتى في امر زواجهم وادارة بيوتهم.

وكم من الشبان من لا يستقلون عن أهلهم حتى بعد الزواج وبعد الابوة. ويبقون معهم في دار واحدة، ولا يتخلصون من تأثير امهاتهم وجداتهم وخالاتهم... حتى في تربية أولادهم.

وطبيعي ان من ينشأ بعيداً عن روح الاستقلال بهذه الدرجة، ومن يتّكل على أهله وذويه حتى في انتخاب رفيقة حياته وادارة بيته وتربية أولاده بهذه الصورة.. طبيعي ان لا يقدم على اختيار طريق المهن والأعمال الحرة القلقة... وان يحاول الالتجاء الى طمأنينة الوظائف الحكومية...

نظـم التعليم في سياسـة الاستعمـار

التعليـم من غيـر تثقيـف[٦]

ان كل نظام تعليمي يتقرر ـ عادة ـ حسب مطاليب السياسة العامة ومراميها. فإذا أردنا أن نطلع على كنه «النظام التعليمي» الذي يُتّبع في المستعمرات، وجب علينا ان نلاحظ ـ قبل كل شيء ـ الأسس التي تقوم عليها «سياسة الاستعمار» بوجه عام: يجب علينا ان نعرف «أهداف الاستعمار» لنتوصل منها الى معرفة «أهداف النظم التعليمية» في المستعمرات.

فلنبحث: ما هي غاية الاستعمار؟

لقد اعتاد علماء الاجتماع ان يقسموا المستعمرات الى ثلاثة انواع أساسية:

(أ) مستعمرات الاتجار؛ (ب) مستعمرات الاستغلال؛ (جـ) مستعمرات الاستيطان.

يبدأ المستعمرون ـ عادة ـ بالاستعمار التجاري: فيختارون ميناءً او موقعاً جغرافياً مهماً، يؤسسون فيه مستعمرة صغيرة، يتخذونها مركزاً للاتجار. ومن هذا المركز يُنشئون صلاتهم مع أطراف البلاد. وهكذا يعملون على احتكار تجارة البلاد، من غير ان يستولوا على أقسامها الداخلية. فغايتهم من هذه المستعمرة، تنحصر في «الاتجار».

غير انهم كثيراً ما لا يقفون عند هذا الحد طويلاً، بل انهم يتغلغلون في داخلية البلاد، ويستولون على جميع منابع الثروة الموجودة فيها. وهم لا يكتفون في هذا السبيل بتأسيس ما تحتاج التجارة من مؤسسات، بل يتوسعون في تأسيساتهم داخل البلاد،

---

(٦) من محاضرة القيت في نادي المعلمين ببغداد.

ويستولون على كل ما يجب الاستيلاء عليه، لاستغلال مرافقها المختلفة، فالغاية الاصلية من أمثال هذه المستعمرات تكون «الاستغلال».

غير ان بعض المستعمرين لا يكتفون بذلك ايضاً: فإنهم لا يَقْصُرون خططهم على استغلال المرافق الاقتصادية وحدها، بل انهم يرمون في بعض البلاد الى تركيز «سياسة الاستيطان» ايضاً، جاعلين من البلاد التي يستعمرونها وطناً جديداً للمهاجرين من ابناء جلدتهم. وهذا النوع، هو أهم انواع الاستعمار واشدها خطراً.

إن أبرز الامثلة على «مستعمرات الاتجار» هي المستعمرات التي تأسست على سواحل الصين. واما احسن الامثلة على «مستعمرات الاستغلال» فهي الهند سابقاً. واما اوضح النماذج لـ «مستعمرات الاستيطان» فيظهر في تاريخ امريكا واستراليا، حيث كان قد اتخذ المهاجرون من الانكليز وغيرهم، وطناً جديداً.

وقد يتطور الاستعمار في بعض البلاد من نوع الى آخر، امثال ذلك: لقد تطور الاستعمار في الهند من شكل «الاتجار» الى شكل «الاستغلال»، وتحوّل في كندا واوستراليا من «الاستغلال» الى «الاستيطان».

هذا، وقد ينفذ الاستعمار في بعض البلاد، بنوعين مختلفين في وقت واحد: فقد حل الفرنسيون الجزائر مستعمرين لاستغلالها، ثم ما لبثوا ان اخذوا يرمون الى سياسة الاستيطان في بعض أقسامها...

* * *

ان الغايات الثلاث التي ذكرناها، هي الغايات الاساسية التي عملت عملها في تأسيس المستعمرات. غير ان المستعمرين اخذوا ـ بعد ذلك ـ يستهدفون من وراء الاستعمار غايات اخرى، لا تقل أهمية عنها. ربما كان أهم هذه الغايات، هي الغاية العسكرية والحربية؛ فبعض الدول تقصد من وراء استعمارها لبعض البلاد، ايجاد «قواعد استناد وحركة وتموين لجيوشها واساطيلها وطياراتها». وبعض الدول لا تكتفي بذلك ايضاً، بل تعمل على تكوين «جنود من اهالي البلاد المستعمرة»، تضيفهم الى جيشها، لتعزيز قواتها المحاربة.

ولذلك نجد ان المستعمرات تلعب دوراً هاماً في الحروب: فالدول المستعمرة لا تكتفي باستغلال خيرات المستعمرات لمقاصدها الحربية، بل انها تعمل على تجنيد جماعات من الاهالي المحليين ايضاً، خدمة للمقاصد المذكورة.

ان فوائد المستعمرات في الحروب، كان قد عبّر عنها المارشال «ليوتي» الافرنسي،

اوضح تعبير، في خطبة الاستقبال التي القاها في الاكاديمية الفرنسية. وقد اسهب المشار اليه في وصف «فوائد المستعمرات» للجيش، واعترف «بأن ابناء المستعمرات الذين جندوا خلال الحرب العالمية الاولى، قد وفروا على فرنسا ـ بما قدموه من الضحايا ـ ملايين من الانفس الفرنسية».

وزيادة على ذلك، فقد بيّن المارشال ليوتي في خطبته المذكورة، ان فرنسا استفادت من مدرسة المستعمرات، استفادة كبيرة جداً، من وجهة تدريب وتكوين «الضباط والقواد» ايضاً، لأن جل قوادها الذين أوصلوها الى النصر ـ في الحرب المذكورة ـ كانوا قد نشأوا في بيئات المستعمرات، لأن حياة المستعمرات، تربي في المستعمر الناشىء القوة المعنوية التي هي من أهم دعامات الجيش. فالقادة المستعمرون في بلاد الاستعمار ـ يضطرون الى التذرع بالحزم، ويتدربون بذلك على اتخاذ القرارات الفورية، ويصبحون لذلك رجالاً اشداء، في عقولهم وفي سجاياهم على حد سواء.

ان الكتّاب والمفكرين من رجال الاستعمار لا يقفون عند هذا الحد، في تعداد فوائد الاستعمار، بل انهم يسترسلون كثيراً في وصف وشرح فوائدها المعنوية ايضاً. فإنهم يقولون: ان المستعمرات لا تكون للدولة المستعمرة مناجم ثروة مادية فحسب، بل انها تكون مصادر قوة معنوية ايضاً. لأن الأمم تجد في مستعمراتها مجالاً واسعاً للعمل والنشاط، ودافعاً قوياً للطموح والاقدام، فإن «الامم القانعة بحدودها تتعوّد التراخي والكسل». ولكن المستعمرات تغير نفسية الأمة، وتخلق فيها آمالاً جديدة، وحيوية كبيرة. وكثيراً ما يشبهون «تأثير المستعمرات في نفسيات الامم، بتأثير الاولاد في نفسيات الأبوين»؛ ويقولون بذلك: «كما ان الولد يكسب الاسرة أملاً جديداً يحملها على زيادة العمل، كذلك المستعمرة، تقدم للمستعمر دافعاً جديداً يحمله على زيادة النشاط والكفاح..».

يظهر مما تقدم ان الفوائد التي يتوخاها المستعمرون من الاستعمار، كثيرة ومتنوعة جداً.

* * *

بعد ان ألقينا هذه النظرة العامة على غايات الاستعمار ومراميه، نستطيع ان ننتقل الى بحث «سياسة التعليم» في الاستعمار.

ان هذه السياسة تتجلى في ثلاثة انواع من المعاهد التعليمية:

(أ) المعاهد التي يؤسسها المستعمرون، في الوطن الأصلي، لخدمة الاستعمار.

(ب) المعاهد التي يؤسسها المستعمرون في المستعمرات، لتربية أبنائهم.

(ج) المعاهد التي يؤسسها المستعمرون في المستعمرات، لتربية أولاد الاهلين في القطر المستعمَر.

ان الصنف الاول من المعاهد التعليمية الاستعمارية، سيبقى خارجاً عن نطاق بحثنا هذا. أما الصنف الثاني من المعاهد التي تؤسس في المستعمرات، بقصد تربية أولاد المستعمرين، فهو ايضاً لا يستدعي اهتماماً كثيراً، لأنه يشبه بوجه عام المعاهد التعليمية التي تنشأ في الوطن الأصلي، ولا يختلف عنها الا من حيث زيادة بعض الدروس، بقصد إعداد اولاد المستعمرين للقيام بالأعمال الاستعمارية.

والمهم عندنا، هو الصنف الثالث من المعاهد التعليمية، تلك المعاهد التي تؤسس بقصد تعليم ابناء المستعمرات. فعلينا ان نستعرض النظم المختلفة التي وضعت لهذا النوع من المعاهد التعليمية، وان ننعم النظر في «السياسات» المتنوعة التي ابتدعت من أجل ذلك:

ان أقدم هذه السياسات، كانت «السياسة السلبية» في التعليم. وهي تتلخص بعدم تعليم أحد من أبناء الاهلين؛ وقد ترمي الى تقليل المتعلمين ومحوهم ايضاً.

ففي امريكا الجنوبية - مثلاً - عندما قامت الثورة على الاسبان - في اوائل القرن التاسع عشر -، كتب القائد العام الى مليكه رسالة يبشّره بها بانتصار جيوشه على الثوار. كما يصرّح بأنه «عامل المتعلمين من ابناء البلاد معاملة العصاة؛ وقضى عليهم، وافناهم تماماً. وانه استأصل - على هذا المنوال - فكرة التمرد والعصيان من جذورها، استئصالاً تاماً».

وفي امريكا الشمالية، كانوا يعتبرون «تعليم الزنوج» القراءة والكتابة من «الاعمال الممنوعة»؛ فكانوا يعاقبون «كل ابيض يعلّم زنجياً» بعقوبة الحبس والجلد.

وبناء على ذلك، كانت سياسة الاستعمار في التعليم - في بادىء الامر - سلبية تماماً: فإنها كانت تسعى الى عدم التعليم، وتعمل على محو المتعلمين.

غير ان سياسة الاستعمار لم تستطع الاستمرار على هذه الخطة السلبية مدة طويلة، ولا سيما في المستعمرات الاستغلالية، لأن المستعمرين وجدوا أنفسهم في حاجة شديدة الى الاستعانة بأهل البلاد، لاستغلال المرافق الاقتصادية والكنوز الطبيعية؛ وشعروا بضرورة تعليم اولاد هؤلاء الأهلين، لإعدادهم للقيام بالأعمال اللازمة لهذا الغرض. فاضطروا الى ترك السياسة السلبية؛ واخذوا يقدمون على تأسيس معاهد تعليمية خاصة بأولاد المستعمرات، وذلك للغرضين الاساسيين التاليين:

اولاً: رأوا ان يعلّموا جماعات من الأهالي، لاستخدامهم في مصالح الحكومة والشركات، ومختلف المشاريع التي تتطلبها أمور الاستغلال والاستعمار.

ثانياً: قالوا بأن الفتح السياسي العسكري يجب ان يقترن بفتح تعليمي معنوي، وذلك بالعمل على تحبيب الدولة المستعمِرة، لحمل الأهلين على الاستسلام الى حكمها، وعلى خدمة مصالحها عن طواعية.

ان الغرض الاول، هو الذي سيطر ـ في الدرجة الاولى ـ على نظم التعليم التي أسسها الانكليز في الهند؛ وأما الغرض الثاني، فهو الذي سيطر على النظم التي وضعها الافرنسيون في الجزائر وفي سائر اقسام افريقيا الشمالية.

لقد بذل الفرنسيون جهوداً كبيرة، ووضعوا خططاً دقيقة لتحقيق هذا الغرض. فإنهم اولاً: حظّروا التعليم بالعربية في غير الكتاتيب؛ ثانياً: سعوا الى نشر لغتهم بين الناس بكل الوسائط الممكنة؛ ثالثاً: وضعوا الخطط والمناهج اللازمة لتعليم الاطفال والشبان تعليماً ينشىء في نفوسهم حباً قوياً نحو فرنسا.

مثلاً، اذا أنعمنا النظر في المناهج التي وضعوها لتعليم أولاد الجزائر، وجدنا انهم جعلوا اللغة الفرنسية فيها محوراً لجميع الدروس، وقالوا بصراحة «ان المدرسة يجب ان تكون قبل كل شيء، معهداً معداً لتعليم اللغة الفرنسية». كما وجدنا انهم اهتموا بتوجيه دروس الاخلاق نحو غايتهم الاصلية، فإنهم وضعوا في مناهج هذه الدروس قسماً خاصاً بـ «واجبات الأهلين نحو فرنسة»، وخصصوا لهذا القسم من المنهج موقعاً مهماً بين الواجبات الأساسية، والواجبات نحو اللّه، والواجبات نحو أبناء البشر... ومما جاء في مفردات هذا المنهج:

«ما يترتب على أهل الجزائر من الواجبات نحو فرنسة، مقابل الحماية التي تسديها اليهم، والعدل الذي أدخلته الى بلادهم، والأمن الذي نشرته في ربوعهم، ونعم التعليم والحضارة التي أغدقتها عليهم... الاحترام الذي يجب ان يشعروا به نحو من يدير البلاد باسم فرنسة. والاحترام الذي يجب ان يظهروه نحو العلم الإفرنسي».

وهكذا نجد ان الاستعمار ـ بعد ان ترك السياسة السلبية في التعليم ـ سلك طريقاً آخر، يمكننا ان نسميه «التعليم لأجل تسهيل عمل الاستعمار».

* * *

ولكن الوصول الى هذا الغرض لم يكن من الامور السهلة، لأن الجهود التي تبذل لتوجيه التعليم نحو خدمة الاستعمار وحده على هذا المنوال، لم تثمر في كل الاحيان، الثمرات التي كانوا يرجونها منها؛ لأن الذين يتعلمون في هذه المدارس ويتثقفون بالآداب الفرنسية، لا يلبثون أن يفكروا في «الحقوق» ـ اسوة بالأمم الاوروبية التي يتعلمون

تواريخها ـ وان ينزعوا إلى الانعتاق والاستقلال. . . على الرغم من تلقينات معلميهم خلال الدروس.

وقد ظهر بذلك ان مسألة التعليم في المستعمرات من أصعب وأعضل المسائل: ما العمل تجاه هذه المشاكل العديدة والضرورات المتضاربة؟

إن تعليم الأهلين وتثقيفهم يقوي في نفوسهم روح اليقظة والثورة، ويحملهم على المطالبة بالحرية والاستقلال؛ وأما عدم تعليمهم، فيحول دون استغلال مرافق البلاد بالشكل الذي تستلزمه المنافسة الاقتصادية القائمة بين الدول. لأنه من الامور الثابتة أن «العامل» لا يكون منتجاً انتاجاً مرضياً في اي عمل كان، ما لم يأخذ بنصيب من التعليم، في عصر الصناعات الذي نعيش فيه الآن.

فما السبيل إلى الخروج من هذا المأزق الغريب؟

إن رجال الاستعمار، فكروا ملياً في هذه المعضلة، واهتدوا ـ بعد البحث الطويل ـ إلى طريقة تضمن لهم معالجة الإشكال. هذه الطريقة، هي طريقة «التعليم من غير تثقيف». قالوا: «يجب علينا ان نعلّم أولاد المستعمرات من غير ان نثقفهم، يجب علينا ان نعلّمهم تعليماً عملياً يجعلهم آلات صالحة في المعامل والمتاجر والحقول، من غير ان نوسع آفاق أنظارهم وافكارهم إلى ما وراء الاعمال المطلوبة منهم».

وقد بذلت الدول المستعمرة جهوداً كبيرة لتوجيه نظم التعليم إلى هذا الاتجاه: التعليم لغايات عملية معينة، مجرداً عن عناصر الثقافة وعواملها. . . التعليم الذي يدرّب أبناء المستعمرات على الاعمال المختلفة، تدريباً يجعلهم بمثابة مسامير في صفحات خشبية، او عجلات في آلات ميكانيكية، محرومين من كل لون من ألوان الثقافة.

هذا، آخر ما توصلوا إليه لحل معضلة التعليم في المستعمرات.

ولا حاجة للبيان انهم يحاولون ان يستروا مقاصدهم الحقيقية بأساليب مختلفة، ويقولون إن هذا النوع من التعليم الابتدائي العملي، هو الذي يحتاج اليه ابناء المستعمرات، ويدعون بأن التعليم الثانوي والعالي، وكل نوع من سائر انواع التعليم الاوروبي، يعود بأضرار بالغة على الاهالي أنفسهم. وقد بذل رجال الاستعمار جهوداً واسعة النطاق لبث هذه الفكرة بين الناس، ولاقناع أهالي المستعمرات بضرورة الاكتفاء بهذا النوع من التعليم، في تنشئة أولادهم.

* * *

ومع هذا، فقد جابه المستعمرون مشاكل كبيرة، بعد ان أقروا هذا النظام التعليمي

ايضاً. لأنهم لاحظوا أن السيطرة على التعليم في المستعمرات سيطرة تامة، لم تكن من الأمور السهلة. لأن ابن المستعمرة يستطيع ان يذهب الى بلاد اخرى، عندما لا يجد مجالاً لتحصيل العلوم التي يتوق اليها. ومن الطبيعي ان دراسة هؤلاء في تلك البلاد، في معاهد تعليمية قائمة في بيئة تتمتع بنعم الاستقلال او تكافح في سبيل الاستقلال... مما يؤثر في نفوسهم تأثيراً لا يتفق مع مصالح الدولة المستعمرة أبداً.

ولهذا السبب، اهتم رجال الاستعمار بهذه القضية ايضاً، وتبادلوا الرأي فيها في بعض المؤتمرات.

ويجدر بنا أن نلقي نظرة عجلى، على المناقشات التي كانت جرت في إيطاليا، لمعالجة مشاكل التعليم في طرابلس الغرب، خلال العقد الثالث من القرن الحالي:

كان بعض رجال الادارة قد اقترحوا الغاء المدارس الثانوية والعالية الدينية هناك. غير ان مدير التعليم في وزارة المستعمرات الايطالية، اعترض على ذلك قائلاً: «إني لا أوافق على الغاء هذه المدارس. إذ يجب علينا ان نعلم جيداً، بأننا إذا ما الغينا المدارس المذكورة، لا نستطيع ان نمنع أبناء طرابلس الغرب من الذهاب الى الجامعة الزيتونية في تونس او الجامعة الازهرية في مصر. ومن الطبيعي ان هؤلاء الشبان يحتكون هناك بجماعات مختلفة من الطلاب الوافدين من جميع الاقطار العربية والاسلامية، ويقتبسون منهم كثيراً من الآراء والنزعات، فيرجعون الى بلادهم بأفكار اشد وبالاً على مصالحنا الاستعمارية . فخير لنا أن نتخذ التدابير اللازمة لاتمام تحصيل الشبان في داخل القطر الطرابلسي نفسه، ما دمنا غير قادرين على منع الناشئة من التعلم في بلاد اخرى. فلنؤسس مدرسة عالية، نحدد التعليم فيها كما نشاء، فلا نضطر الطرابلسيين الى طلب العلم في خارج بلادهم، حيث تتسمم أفكارهم ونفوسهم...».

إن هذه القضية ـ قضية تأثر أبناء المستعمرات من معاهد التعليم القائمة في البلاد الاخرى ـ شغلت بال رجال السياسة كثيراً، ولا سيما بالنسبة الى المستعمرات التي تدخل في نطاق اللغة العربية، وتكوّن جزءاً من العالم العربي. وذلك نظراً الى أهمية هذه المستعمرات وتنوّعها من جهة، ونظراً الى وجود معاهد تعليمية كبيرة في البلاد العربية المستقلة من جهة اخرى.

ويسعى رجال الاستعمار لمعالجة هذه المشكلة بطرق متنوعة ووسائل شتى منها: تقييد السفر والتنقل بين البلاد العربية بقيود قوية. ومنها: الحيلولة دون انتشار الكتب المطبوعة في البلاد العربية المستقلة. ومنها: السعي وراء تبعيد البلاد العربية بعضها عن بعض، عن طريق اشاعة اللغات العامة وتقويتها.

إن التدبير الاخير، يجب ان يستوقف أنظارنا كثيراً.

لقد فكر المستعمرون ان اللغة الفصحى هي التي تصل البلاد العربية بعضها ببعض، وهي التي تنقل الافكار والنزعات من قطر عربي الى آخر. فإذا ما توقفت حركة نشر اللغة الفصحى في البلاد العربية، وقامت فيها ـ بعكس ذلك ـ حركة جديدة ترمي الى انعاش وتدعيم اللغات العامية. . لا بد من ان يصبح بعد مدة كل قطر من الاقطار العربية ذا لغة خاصة به؛ فيزول بذلك خطر انتشار فكرة الاستقلال، كما ينتفي احتمال قيام فكرة الاتحاد بين مختلف الاقطار العربية.

وقد وجدت هذه الفكرة قبولاً حسناً في المحافل الانكليزية والفرنسية على حد سواء. وأخذ القوم يتحمسون لها ويبثون الدعاية للغات العامية في كل البلاد العربية، ولا سيما في المستقلة والمتقدمة منها. واشترك في هذه الدعاية عدد غير قليل من مشاهير رجال الفكر والاستشراق. حتى انه قام جماعة من ابناء البلاد العربية نفسها يروجون هذه الفكرة، دون ان يتنبهوا الى مصدرها الأصلي ومرماها الحقيقي، ودون ان يفكروا في نتائجها الخطيرة. .

ومما زاد في قوة هذه الدعاية انها استطاعت ان تتقنع بقناع خداع: هو فكرة نشر التعليم بين جميع طبقات الشعب. قالوا: لا بد من نشر التعليم بين جميع أبناء الشعب. والشعب لا يعرف شيئاً عن اللغة الفحصى. فلماذا لا نكف عن محاولة تعليمه بالفصحى، ولماذا لا نعمد الى تعليمه باللغة العامية؟ لماذا نضيع على أبناء الشعب أوقاتاً ثمينة؟ ولماذا لا نوفر عليه كثيراً من الجهود والمشاق؟

ولذلك وجدت فكرة اللغة العامية بعض الأنصار بين الكتّاب في مختلف الأقطار العربية. ولا يزال لها مؤيدون وأنصار، مع انها وليدة الاستعمار.

ومن حسن الحظ، ان هذه الدعايات الخداعة لم تنطل على النابهين والمخلصين من أبناء البلاد العربية، ولذلك فإنها لم تعمر طويلاً، ولم تأت بالنتائج التي كان ينتظرها منها رجال السياسة والاستعمار.

* * *

ومع هذا، يجب علينا ان نلاحظ ان بعض الاوروبيين أخذوا يعودون الى هذه الفكرة، وصاروا يزعمون ان الاذاعات اللاسلكية، وحفلات الغناء والتمثيل والسينما. . ستقوي مركز اللغات العامية في البلاد العربية، لأن الكلام باللغة العامية يرضي الدهماء أكثر من الفصحى، كما ان التمثيل باللغة العامية، يجلب للمسارح عدداً أكبر من النظارة. وقالوا ان كل هذه العوامل ستؤدي في آخر الامر الى انتصار العامية وتغلّبها على الفصحى.

غير انه قد فات هؤلاء، ان في البلاد العربية نهضة فكرية ووثبة قومية، فلا بد من ان

ينتبه المفكرون القوميون الى هذا الخطر، وان يتخذوا التدابير اللازمة لوقاية الامة العربية من شرور هذا التيار.

وأنا لا أشك في ان سريان روح العربية في النفوس، سيخيب آمال المستعمرين في هذا المضمار، وسيكذّب تنبؤاتهم في هذه القضية.

ومع هذا، أرى من الواجب عليّ، ان لا أختم حديثي هذا، دون ان ألفت الانظار الى هذه الأخطار، وأقول: يجب على كل مفكر عربي ان يحارب اللغة العامية، التي يرجو المستعمرون من ورائها خيراً عظيماً لسياستهم، على حساب الضرر البالغ بمصالح الامة العربية ومستقبلها[٧].

---

(٧) مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق، نشرت لي بحثاً مطولاً في تفنيذ آراء الذين يقيسون اللغة العربية الفصحى باللغة اللاتينية، ويزعمون انها ستصبح من اللغات الميتة، مثلها. وقد تكرر نشر البحث المذكور في كتابي: **آراء وأحاديث في اللغة والادب** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٨).

تطـور علـم النفـــس

نظـرة اجماليـــة

إذا القينا نظرة عامة على «تاريخ المباحث النفسية» أمكننا ان نقول ـ بدون ان نقع في تناقض ما ـ ان علم النفس من أقدم العلوم من جهة، ومن احدثها من جهة اخرى. لأن وراء علم النفس ـ كما قال «ابينكهاوز» ـ ماضياً طويلاً لكن ليس له الا تاريخ وجيز.

ماضٍ طويل... لأن التفكير بالنفس وبالنفسيات قد ابتدأ مع التفكير الديني والفلسفي بصورة عامة، وظل ـ في جميع ادوار التاريخ ـ من اهم عناصر الديانات والفلسفات ومن أفعل عواملها. فلا يمكننا ان ندرس ديناً او فلسفة الا ونجد فيها نظرات ومعتقدات تتعلق بالنفس والنفسيات.

ما هي النفس؟ ما هي علاقات النفس بالكون وبالخالق؟ ماذا يحل بالنفس بعد الموت؟ هذه المسائل كانت وظلت من امهات المسائل الدينية والفلسفية. ويمكننا ان نقول ان اهم اقسام المعتقدات الدينية واخطر ابحاث المذاهب الفلسفية قد تألفت من اجوبة هذه المسائل.

فقد قال سقراط: «اعرف نفسك» وجعل بذلك «معرفة النفس» اساساً للفلسفة.

وقد قال النبي العربي «من عرف نفسه قد عرف ربه»، وأعطى بذلك لمعرفة النفس موقعاً مهماً في الديانة.

وقد قال دكارت «انا أفكر، فأنا اذن موجود»، وجعل بذلك معرفة النفس مبدأ كل معرفة ومنبع كل يقين.

وقد اهتم «الصوفية» ـ في مختلف القرون والاقوام ـ بمراقبة النفس، ومحاسبة

النفس، وبالاستغراق في النفسيات والتوغل في الباطنيات، فاعتبروا بذلك «المباحث النفسية» من أهم الوسائط لبلوغ الكمال والسعادة، في الدنيا والآخرة. .

ولكن كل هذه العوامل والنزعات لم تجعل «معرفة النفس» غاية مقصودة لذاتها، بل جعلتها واسطة لغايات اخرى: واسطة لمعرفة الخلقة، واسطة لمعرفة الخالق، واسطة لتقريب المخلوق من الخالق. . . فجميع الابحاث والنظرات التي تولدت من هذه العوامل والنزعات، ظلت بعيدة عن المناحي العلمية، فلم تؤد الى تكوين «علم» يستحق هذا العنوان. لأن العلم، لا يمكن ان يتأسس ما لم يترك جانباً «مسألة الماهيات»، وما لم يأخذ في البحث عن الحادثات بحثاً شبحانياً (موضوعياً) objectif بصورة مجردة عن كل الاعتبارات الشخصانية (الذاتية) subjectif ومستقلة عن كل الاحكام والنزعات القبلانية apriori.

ذلك لأن علماء الطبيعة، لم يتوصلوا الى معرفة اسرار الطبيعة الا بعد ان عدلوا عن «البحث عن ماهية المادة، وماهية الطبيعة» فشرعوا يدرسون «الحادثات الطبيعية»، بقطع النظر عن كل الاعتبارات المتعلقة بالماهيات.

وكذلك علماء الحياة، لا يبحثون الآن عن ماهية الحياة، بل يبحثون عن الحادثات الحيوية، ويحاولون ان يكتشفوا قوانين هذه الحادثات وعللها، بقطع النظر عن كل المعتقدات المتعلقة بماهية الحياة.

وكذلك يجب ان يفعل علماء النفس: فعليهم ان يدرسوا الحادثات النفسية، ويحاولوا معرفة تفاصيل هذه الحادثات وقوانينها، بدون ان يتساءلوا عن «ماهية النفس» ويتأثروا بالآراء والمعتقدات المتعلقة بتلك الماهية.

لقد توفق علماء الطبيعة، في الخروج من خطط الفلسفة القديمة، والدخول في طرق الأبحاث العلمية والتجريبية، بدون صعوبة كبيرة؛ وكذلك توفق علماء الحياة ايضاً في هذا الباب، وان كان مع صعوبات أعظم من ذلك. وأما علماء النفس، فلم يتوفقوا لذلك الا بعد بذل جهود عظيمة، واقتحام موانع ومصاعب عظيمة: وما ذلك الا نتيجة طبيعية، للأسباب التالية:

أولاً ـ ان الآراء المتعلقة بالنفس والنفسيات ذات علاقة شديدة بأهم أسس المعتقدات الدينية والتلقّيات الاخلاقية. فكان من الصعب على المفكرين ان يتجردوا من سيطرة تلك الآراء، ويتركوها جانباً خلال أبحاثهم.

ثانياً ـ تظهر النفس لصاحبها كقوة فعالة وعلة مؤثرة، فيصعب على المفكرين ان يتفهموا خضوعها لسنن العليّة causalité والمعينية (الحتمية) déterminisme وان يسلموا ان الحادثات النفسية تتجلى وفقاً لقوانين ثابتة ومعينة، مثل سائر الحادثات الطبيعية.

ثالثاً ـ ان الحادثات النفسية تمتاز عن جميع الحادثات بكونها من الحادثات الباطنية الوجدانية في حد ذاتها، فكان من الطبيعي ان يجري البحث عنها على طريقة الاستبصار الباطني، وكان من الصعب ايجاد طرق تكفل البحث عنها بصورة شبحانية (موضوعية).

لأننا ندرك الحادثات الطبيعية والحيوية بالحواس الخارجية، ولكننا لا ندرك الحادثات النفسية الا بالحواس الباطنية. فهل من سبيل الى جعل الابحاث المتعلقة بها خارجية وشبحانية (موضوعية)؟

لقد اعتقد المفكرون مدة طويلة انه لا سبيل الى ذلك البتة. وظنوا ان الطريقة الوحيدة التي يمكننا ان نتبعها لتدقيق الحادثات النفسية ومعرفتها، هي طريقة الاستبصار الباطني introspection.

الا ان التدقيقات الواقعة برهنت برهنة قطعية على اننا لا نشعر عادة الا بجزء صغير من الحادثات التي تطرأ على نفسياتنا. فالقسم الاعظم من تلك الحادثات يبقى خارجاً عن ساحة شعورنا، مع انه يظل عاملاً ومؤثراً في تكوين وتكييف أفكارنا وأفعالنا. فإذا لم نجد طريقاً للخروج من حدود الاستبصار الباطني وقيوده، نبقى محرومين من امكان معرفة الحالات النفسية اللاشعورية والتحت شعورية، ونكون محكومين بالاكتفاء بمعرفة جزء صغير من الحادثات النفسية معرفة سطحية.

ولكن العلماء والمدققين قد تمكنوا من ايجاد طرق مختلفة لحل هذه المشكلة الكبرى، وأخذوا يكتشفون ويبتدعون حيلاً متنوعة للبحث عن الحادثات النفسية بصورة شبحانية (موضوعية). وذلك بتدقيق تلك الحادثات بواسطة آثارها الظاهرية، عند الاطفال والكهول، والرجال والنساء، والمرضى والأصحاء، والانسان والحيوان...

لا حاجة الى بيان ان ايجاد هذه الطرق كان عملاً شاقاً؛ ولا سيما انه كان متوقفاً على تقدم الابحاث الحيوية تقدماً كبيراً.

ولذلك، لم تدخل النفسيات في الطور العلمي الحقيقي الا منذ مدة قصيرة، لا تتجاوز ثلاثة ارباع القرن؛ وذلك بالرغم من قدم عهد اشتغال المفكرين بالابحاث النفسية.

* * *

ان تطور علم النفس وتقدمه في القرون الأخيرة، انما حدث بتأثير تقدم العلوم الطبيعية، بفضل طرق البحث التي أوجدتها، والنزعات الفكرية التي ولدتها تلك العلوم.

وفي القرن السابع عشر، عندما اكتشف العلماء بعض القوانين الطبيعية ـ ولاسيما

قوانين الجاذبية ـ أخذ الفلاسفة يتحرون قوانين مماثلة ومقابلة لها في الحياة النفسية. ان القوانين المعروفة في علم النفس بإسم قوانين تداعي المعاني وترابطها واستتباعها associa-tion des idées انما نشأت من هذه التحريات: كما ان المادة تجذب المادة وفقاً لقانون معين، كذلك المعاني يدعو بعضها البعض تبعاً لقوانين ثابتة.

وفي القرن الثامن عشر، عندما توسع علماء الطبيعة في درس أنواع المخلوقات ـ من نباتات وحيوانات ومعادن ـ واهتموا في وصفها ومقارنتها وتصنيفها، أخذ الفلاسفة ينهجون نهجهم في تدقيق الحياة النفسية، ويتحرون أنواع القوى التي تتجلى فيها، ويصفون ويصنفون هذه القوى، مثلما توصف وتصنف الأشياء المادية. ان نظريات الملكات النفسية facultés والابحاث التي سميت عندئذٍ بعلم النفس الاختباري ps.empirique انما نشأت من هذه التحريات.

وفي القرن التاسع عشر، عندما اكتشف علماء الطبيعة قوانين تغير الانواع ووصفوا نظريات «بقاء الاصلح» و«الاصطفاء الطبيعي» و«التطور التدريجي»، أخذ المفكرون والفلاسفة يطبقون هذه النظريات للحياة النفسية، ويتحرون آثارها ونتائجها في ساحة المعنويات. ان المذهب النفسي الذي اشتهر باسم «النفسيات التطورية ps. évolutionniste» والمباحث التي عرفت بعنوان «تكوّن النفسيات» ps. génétique انما نشأت من امثال هذه التحريات.

الا ان اهم العوامل التي عملت في تطوير «علم النفس» نشأت من ترقيات «علم الحياة»، ولا سيما من التقدم الذي حصل في «الفسلجة التجريبية physiologie expérimentale بصورة عامة، وفي «فسلجة الجهاز العصبي» بصورة خاصة. حتى اننا لا نكون مغالين اذا قلنا: ان أخطر الخطوات التي خطاها علم النفس، انما تمت بفضل علماء الطبيعة وعلماء الحياة مباشرة.

وذلك لأن علماء الطبيعة والفيزياء، قد اضطروا خلال تحرياتهم عن الصوت والضوء ـ ان يشملوا تدقيقاتهم لجهاز البصر والسمع وللاحساسات السمعية والبصرية، وان يتحروا العلاقات الموجودة بين هذه الاحساسات وبين أوصاف الضوء والصوت الطبيعية؛ وقد دخلوا بذلك في ساحة تتلامس بل تختلط فيها الطبيعيات بالنفسيات؛ وأخذوا يطبقون في هذه الساحة الطرق والمناحي التي تعودوها في ابحاثهم الفيزياوية وفي مختبراتهم الاعتيادية.

وكذلك علماء الحياة، قد اضطروا بطبيعة الحال خلال تحرياتهم عن أفاعيل الجهاز العصبي والأعصاب، الى الدخول في ساحة النفسيات، وتوصلوا الى مشاهدات وتجارب

خطيرة ادت الى اكتشاف الشروط التشريحية والفسلجية للحادثات النفسية.

ولقد بدأت هذه الاكتشافات بتمييز الاعصاب الحسية والحركية ـ وباظهار الحواس الباطنية مثل حاسة الموازنة ـ وبتعيين مراكز الانعكاسات العصبية réflexe. الا انها شلمت بالتدريج مظاهر الحياة النفسية على اختلاف انواعها، حتى انها وصلت الى تعيين واظهار المراكز المختصة ببعض الافاعيل النفسية المعضلة، كالتكلم والقراءة والكتابة.

وبهذه الصور المختلفة، تولدت ابحاث «النفسيات الفيزياوية» psychophysique من جهة، و«النفسيات الفسلجية» psychophysiologie من جهة اخرى. ولقد غيرت هذه الابحاث مجرى التدقيقات النفسية تغييراً كلياً، وأفسحت المجال ـ في الاخير ـ لتأسيس «مختبرات النفسيات» التي تقوم بأبحاث وتجارب متعلقة بالحادثات النفسية، كالمختبرات التي تتعهد بالبحث عن الحادثات الطبيعية والحيوية.

وكذلك علماء الحيوان، فإنهم اخذوا يدرسون افعال الحيوانات وغرائزها وانسياقاتها، ويتحرون مظاهر الحياة النفسية في حركاتها المختلفة

وقد أفادت هذه التحريات علم النفس افادة كبيرة. لأنها أوجدت له فرعاً جديداً سمي باسم «علم النفس الحيواني»، كما انها حملت الباحثين على اختيار مسلك جديد في تدقيق الحادثات النفسية، وهو مسلك تدقيق الانتهاجات comportement-behaviour. وذلك لأن الحادثات النفسية هي امور باطنية في حد ذاتها، فليس في امكاننا ان نطلع على نفسية الحيوانات اطلاعاً مباشراً، اذ لا نعرف نحن ماذا يشعر الحيوان وماذا يحس، ولكننا نعرف ماذا يفعل. نشاهد ماذا يفعل تحت الظروف والشروط المختلفة التي تحيط به، وكيف «يرد» على التأثيرات المتنوعة التي تؤثر عليه، وبأي صورة «يقابل» كلاً من هذه التأثيرات. وخلاصة القول: لا نعلم شعور الحيوان ونفسيته في الاحوال المختلفة، ولكننا نشاهد فاعليته، ونطلع على انتهاجه في كل حالة من تلك الحالات. واذا عوضنا «الشعور» بالانتهاج أمكننا ان نوسع أفق تدقيقاتنا توسيعاً كبيراً، وان نصل بذلك الى نتائج مهمة جداً.

ان وضعيتنا تجاه ابناء نوعنا، من هذه الوجهة، لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن وضعيتنا تجاه الحيوانات. فإننا لا نعرف نفسية الغير معرفة مباشرة، ولكننا نحكم عادة على هذه النفسية قياساً على ما نعرفه عن انفسنا، نظراً للافعال التي نراها، والاقوال التي نسمعها، والملامح التي نشاهدها...

وهذا الحكم قد يكون موافقاً للواقع في الاحوال الاعتيادية، وفيما يخص نفسية اشباهنا. ولكنه يبتعد عن الواقع كلما دخلنا في التفاصيل وكلما تباعدنا عن اشباهنا، واخذنا

ننظر الى اشخاص مختلفين عنا عمراً ونشأة وثقافة. والحكم الذي نصدره «قياساً للنفس» يكون مثاراً لأغلاط كبيرة، عندما ندرس «نفسيات الاطفال» و«نفسيات الاقوام الابتدائية»، لأن نفسياتهم تختلف عن نفسياتنا اختلافاً كبيراً، حتى ان منطقهم يختلف عن منطقنا اختلافاً كلياً. ان هذا الاختلاف يجعل طريقة «القياس بالنفس» طريقة قاصرة، لا تضمن اكتشاف نفسيات الاطفال الصغار ونفسيات الاقوام البدائية؛ ويضطرنا الى اتباع طريقة «تدقيق الانتهاجات» لاكتشاف اسرار هذه النفسيات...

* * *

هذا، ومما هو جدير بالانتباه خاصة، ان الاطباء ايضاً قاموا بخدمات جلّى في سبيل ترقية علم النفس، وساعدوا على ادخال مباحثه في الطور العلمي التجربي مساعدة كبيرة.

اذ انهم ـ لا سيما الذين توغلوا في الامراض العقلية والعصبية منهم ـ شاهدوا خلال عيادتهم المرضى، كثيراً من انواع الآفات العقلية والعصبية ـ وبتعبير آخر: كثيراً من انواع الحادثات النفسية المرضية، فاضطروا الى تدقيق هذه الحادثات والى محاولة التأثير عليها، بالطرق المعتادة في المختبرات والمستشفيات.

ان هذه المشاهدات والتجارب افادت علم النفس فوائد كبرى، من وجهتين مختلفتين: انها ساعدت على التوسع والتعمق في معرفة العلاقات الموجودة بين الحادثات النفسية وبين احوال المراكز العصبية، من جهة، وساعدت على تحليل «الافاعيل النفسية» واظهار عناصرها وعواملها من جهة اخرى. لأن الحادثات النفسية التي نشعر بها عادة ليست الا «أخلوطات» complexes يعسر علينا تحليلها بالشعور والفحص الباطني، مهما حاولنا التعمق والتفنن في هذا التحليل. واما الحالات المرضية، فكثيراً ما ترينا بعض الامور النفسية في «حالة التحلل»، مجردة ومفترقة من بعض العناصر والحالات التي ترافقها وتخالطها عادة، فتقوم بذلك مقام «تحليل تجربي» للحالات النفسية. فدرس امراض الذاكرة مثلاً، من أهم الوسائل لمعرفة انواعها وتعيين عواملها؛ كما ان درس الآفات المرضية التي تطرأ على «الشخصية» personnalité من انجع الوسائل لمعرفة كيفية تكوينها، واظهار عناصرها المكونة بصورة علمية.

* * *

ان هذه الطرق المختلفة فتحت ابواباً عديدة لدخول الباحثين الى ساحة اللاشعوريات، ومكّنت المفكرين من تدقيق «الحادثات النفسية غير المشعورة» مثل بقية الحادثات. وذلك لأن الآثار الظاهرية تطلعنا على تحولات نفسية، قد تتجلى بدون شعور صاحبها.

فقد عرفنا مثلاً ان التحولات التي تطرأ على الانتباه تترافق مع تحولات تظهر في ضغط الدم في الشرايين. فإذا تعقبنا التحولات التي تطرأ على ضغط الدم ـ خلال عملية ذهنية ـ نكون قد اطلعنا على التحولات التي تطرأ على الانتباه، حتى ولو ظلت تلك التحولات خارجة عن ساحة شعور صاحبها.

الا ان اهم الوسائل والاساليب التي وسعت معلوماتنا في هذا الباب هي تجارب «الايحاء» suggestion و«التنويم» hypnotisme والتحليلات النفسية psychoanalyse المستندة الى تدقيق الخيالات والاحلام، لا سيما عند المعلولين بالامراض العصبية.

يمكننا ان نوحي الى شخص بأساليب متنوعة واسئلة مختلفة بعض الافكار والخيالات. فإن الاجوبة التي نأخذها منه تكون نتيجة لايحائنا، مع ان الشخص لا يشعر بذلك البتة، ويظن ان اجوبته «تلقائية» spontané صادرة من تلقاء نفسه، بدون اي تأثير خارجي.

ان هذه الحالة تكتسب شدة كبيرة في تجارب التنويم وخلال حادثات «السير في المنام» (السرمنة) somnambulisme. فالشخص «المنوَّم» يكتسب قابلية استيحاء suggestibilité كبيرة فيمكننا عندئذٍ ان نوحي اليه عواطف وهوائج وافكاراً متنوعة، كما انه يمكننا ان نأمره بأن يفعل افعالاً مختلفة ومعينة، بعد يقظته. ونراه يفعل كل ما أمرناه به خلال تنويمه وبدون ان يشعر ويتذكر شيئاً من تلك الاوامر والايحاءات التي أثرت عليه. . فيمكننا ان نقول ان هذه التجارب صارت من افعل الوسائل لإظهار العوامل غير المشعورة في الحياة النفسية.

وكذلك كيفية استتباع المعاني واسترسال الخيالات في اليقظة والحلم، تدلنا على كثير من الحادثات النفسية غير المشعورة؛ فالانسان لا يشعر عادة الا بجزء صغير من سلسلة الحلقات التي تصل المعاني المستتبعة بعضها ببعض، ولكن تدقيق هذه الحلقات المشعورة، قد يوصلنا الى اكتشاف الحلقات غير المشعورة لا سيما اذا حاولنا ان نوجد استتباعات حرة، وان نولد خيالات مسترسلة بواسطة كل واحد من تلك المعاني. فالطريقة التي ترمي الى «تحليل النفسيات» بواسطة تدقيق الاحلام وتوليد الاستتباعات، ادت الى توسيع ساحة اشتغالات علم النفس توسيعاً كبيراً.

* * *

يظهر من التفصيلات المتقدمة، ان للمباحث النفسية اليوم طرقاً واساليب متنوعة ومختلفة، غير طريقة الفحص الباطني التي كانت تعتبر الطريقة الوحيدة لها. وقد سعى المدققون الى تحسين وترقية كل من هذه الطرق والاساليب ـ من طريقة الفحص الباطني الى طريقة الاستجواب والتنويم ـ والى التوسع في تطبيق كل منها الى اقصى درجة الامكان. وقد أدت هذه المساعي الى تكوين مجموعة كبيرة من المعلومات النفسية، تولد منها علم النفس

بكل معنى الكلمة: علم مستقل عن بقية العلوم، فلا هو الآن فرع من فروع الفلسفة كما كان قبلاً، ولا هو تابع للفسلجة، كما استهدف ذلك بعض المفكرين مؤخراً. انه ليستند الى التجارب والمشاهدات والمقارنات، مثل جميع العلوم الطبيعية؛ وله موضوع خاص يختلف عن موضوع سائر العلوم، وطرق بحث خاص تمتاز عن طرق بحث بقية العلوم.

وقد دخل علم النفس بهذه الصورة في عداد العلوم المثبتة، حتى ان ابحاثه لم تبق ابحاثاً كيفية qualitatif بحتة، بل أخذ بعضها يصبح ابحاثاً كمية quantitatif.

وقد تبين مثلاً ان الحساسية اللمسية تختلف في نواحي البدن المختلفة، بصورة يمكن اثباتها بالارقام: فإذا وخزنا الجلد بابرتين متباعدتين، لا نشعر باحساسين متميزين الا اذا بلغت الفاصلة بين الابرتين على الاقل مليمتراً واحداً في رأس اللسان، و٢,٢ من المليمتر في رأس السبابة، و٤,٤ من المليمتر في الشفة، و٥,٨ في العنق، و٦٦ مليمتراً في وسط الظهر...

وقد تبين كذلك ان الاحساسات التي تتولد من تأثيرين مختلفين لا يتميز بعضها عن بعض، اذا لم يكن الفرق بين التأثيرين - على الاقل - بنسبة الواحد الى الثلاثة في الصوت والحرارة، والواحد الى السبعة عشر في الضغط، وبنسبة الواحد الى المائة في النور...

وقد حاول بعض العلماء حساب سعة الحفظ الفوري، وسرعة النسيان في الاحوال الاعتيادية: وعلموا ان عدد الكلمات التي يمكن أن يحفظها الاطفال الذين يتراوح اعمارهم بين الثامنة والخامسة عشرة من العمر، في الوهلة الاولى، تتراوح بين الست والاثنتي عشرة. اما النسيان فيحدث بصورة تدريجية ومنتظمة في الاحوال الاعتيادية: فإنه يكون بنسبة ٤٢ في المائة بعد عشرين دقيقة، و٥٦ في المائة بعد ساعة، و٦٦ في المائة بعد يوم، و٧٥ في المائة بعد اسبوع و٧٩ في المائة بعد شهر...

وقد أوجد علماء النفس طرقاً مختلفة ووسائل متنوعة لتقدير تحولات الانتباه والايحاء والتعب وقياسها، وأخذوا يثبتون هذه التحولات بخطوط بيانية «دياغرام» diagramme، ليظهروا علاقاتها بالعوامل المختلفة. حتى انهم توصلوا الى تثبيت «مقاييس» - معنوية - لقياس الذكاء، ولتعيين العمر العقلي، وأخذوا يطبقون هذه المقاييس على طلاب المدارس وعمال المعامل، ومستخدمي المؤسسات العمومية والتجارية على اختلاف أنواعها.

وقد بدأت ثمرات هذه التدقيقات والقياسات تظهر بصورة جلية، وأظهرت خطورة التدقيقات النفسية من الوجهة العملية.

فقد قامت الولايات المتحدة الامريكية خلال الحرب العامة بتجربة واسعة النطاق في هذا الباب، وألحقت بلجان التجنيد، هيئات فحص اختصاصية بالنفسيات، وقد فحصت

هذه الهيئات عقلية عدد كبير من المجندين ـ نحو مليون ونصف مليون ! ـ وقسمتهم الى ثماني درجات حسب قابلياتهم. وقد أودعت نتائج هذه الفحوص الى القواد ليستفيدوا منها خلال توزيع الاعمال على الجنود وتخصيصهم بالخدمات المتنوعة. كما انها طلبت من كل ضابط ان يقدر درجة لعقلية كل جندي من الجنود، نظراً الى المقدرة والمواهب التي يظهرونها خلال الخدمة والعمل. وعند مقارنة الدرجات المعطاة من قبل الضباط بالدرجات المقدرة في الفحص، وجدوها مطابقاً بعضها لبعض كل المطابقة في ٤٩ في المائة من الافراد، ومتقارباً كل القرابة ـ مع فرق لا يتجاوز الدرجة الواحدة ـ في ٨٨ في المائة من الحالات.

ان هذه النتائج الباهرة قوّت اعتماد الناس والحكومات على علم النفس وعلى الفحوص العقلية، وسببت تزايد المؤسسات والمختبرات المشتغلة بالابحاث والتجارب النفسية زيادة كبيرة.

فقد أصبح من المعتاد في معظم البلاد الراقية فحص الاطفال الذين يدخلون المدارس فحصاً عقلياً، وجمع غير الاسوياء anormaux منهم في صفوف او مدارس خاصة، بغية تربيتهم وتعليمهم بوسائط ملائمة لعقليتهم من جهة، وبقصد عدم عرقلة سير دراسة الاسوياء normaux من جراء وجود الاطفال المتأخرين بينهم من جهة أخرى.

كذلك بدأت بعض البلاد تفصل الطلاب الذين يظهرون من المقدرة العقلية ما يفوق مستوى اعمارهم تفوقاً بارزاً، وتتخذ ترتيبات خاصة لتعليمهم وتربيتهم على حدة، بحيث تضمن تنمية مواهبهم بصورة جدية وتزيد في استفادة المجتمع منهم استفادة عظمى.

وكذلك قد تألفت في كثير من البلاد الراقية هيئات علمية، تتوغل في تعيين القابليات النفسية الخاصة بكل فرد من الافراد الذين يراجعونها ـ لسَوْقهم الى المهن التي يصلحون لها اكثر من غيرها من جهة، ولاختبار الأصلح والأليق من المرشحين والطالبين لكل مهنة من المهن المختلفة ـ من جهة اخرى.

ان خطورة هذه الأبحاث والتجارب أصبحت من الامور الملموسة البديهية. فالامثلة التي تؤيد هذه النظريات بالفعليات والتطبيقات ازدادت زيادة كبيرة.

ونظن ان احسن الامثلة لما قدمناه، هو ما حدث في ادارة السكك الحديدية في برلين: أرادت هذه الادارة تنسيق موظفيها، وطلبت مساعدة علماء النفس لتحقيق هذا الغرض بأنجع الأساليب. وقد عين هؤلاء اهم الاوصاف التي تعين الموظف على أداء واجباته في أعمال السكك الحديدية، ثم أخذ بفحص كل واحد من الموظفين الموجودين باعتبار كل من هذه الاوصاف: مثل سرعة ادراك الاشارات المتحركة، مدة الارتكاس، درجة الانتباه الى أسماء المحلات والارقام، قابلية الاشتغال بأمور متعددة في آن واحد، سرعة الحساب،

سرعة العمل، درجة الاعتناء في العمل، وهلم جرا. . . وعندما عملت الادارة التبديلات والتنسيقات اللازمة نظراً الى نتائج الفحوص، شاهدت بالفعل ان نجاعة العمل في الكيشات ـ في محلات بيع تذاكر السفر ـ زادت بنسبة ٤٣ في المائة، بالرغم من تنقيص عدد الموظفين وتنزيله من ١١٩ الى ٥٠.

يفهم من ذلك ان العمل الذي يعمله ٥٠ موظفاً منتجاً وفقاً لطريقة الفحوص العقلية، يقابل ما يعمله ١٧٠ موظفاً منتخباً بالطرق الاعتيادية. وبتعبير آخر: ان الفحوص العقلية، مكنت الادارة من اختيار مستخدمين قادرين على انجاز الاعمال بسرعة تعادل ثلاثة اضعاف ونصف سرعة أعمال اسلافهم!

وهل من حاجة الى برهان أوضح من هذه النتيجة، لأجل اظهار درجة تقدم «علم النفس» في طوره «العلمي والتجربي» الاخير؟

ـ ١٩٢٨ ـ

القسم الثاني

مشاهدات وملاحظات

الطفـــل المعاكـــس

كنت في زيارة صديق لي، واذا بضيف أتاه مع ولده، وأخذ يتحدث اليه عن شؤون شتى. وكان الولد يتدخل في الحديث بصورة غريبة، تنم عن وقاحة وشراسة.. فأراد صاحب الدار ان يذهب الطفل الى «دائرة الحرم» واقترح ذلك عليه وعلى والده. فارتاح الوالد لهذا الاقتراح، الا ان الطفل لم يقبل به وصاح معانداً ومكابراً:

ـ لا أروح!..

عبثاً حاول صديقي، تحبيبه الذهاب الى الحرم، ليلعب ويتفسح في الحديقة، ولكن ظل الولد معانداً ومكابراً، يصيح على الدوام:

ـ لا أريد.. لا أروح..

تداخل عندئذٍ الوالد في الأمر؛ وبعد الاشارة على صاحب الدار بالترّيث والتفرج، صاح بالولد، بطور مفتعل، قائلاً: ـ لا تروح!

غير ان الولد انتصب في هذه المرة ايضاً معانداً ومكابراً، وصاح في والده قائلاً: لا بد ان أروح!..

كرر الوالد النهي، على نفس المنوال: اقول لك، لا تروح!

فأجابه الولد بنفس الطور: قلت لك، انني سأروح!..

وتكرر الأخذ والرد بين الوالد والولد، عدة مرات. وكان الولد في كل مرة يصر على العناد، ويرجع الى الوراء بضع خطوات، مقترباً على هذه الصورة من الباب. وفي الاخير، عندما كرر الوالد نهيه مرة اخرى، صاح الولد بوجهه صياحاً نهائياً، قائلاً: اريد ان

أروح.. وخرج من الباب فوراً..

عندئذٍ اخذ الوالد يضحك ضحكة المنتصر المفاخر؛ وقال لنا، معجباً بنفسه وعمله اعجاباً كبيراً: هكذا نتغلب على عناده في كل مرة.. انه عنود، عنود جداً.. وهذا ما حدا بنا الى الاحتيال عليه بهذه الصورة: فصرنا نقول له عكس ما نريده ظاهراً، ليفعل ما نريده حقيقة..

قال ذلك، مرفقاً قوله بقهقهة طويلة، ثم أخذ يحدق في عيني، تحديق من ينتظر الاستحسان، ويطلب الهتاف...

* * *

فهمت عندئذٍ سر وقاحة هذا الولد البائس، وطفقت أتتبع بالخيال صفحات هذه المأساة التربوية:

ولد يعصي ويعاند من حين الى حين، مثل جميع الاولاد؛ ووالد يحاول معالجة هذه المعاندة، بطريقة سقيمة، تؤدي الى تغذيتها وتقويتها من حيث لا يدري: لم يفكر الوالد في هذا الصدد في شيء سوى «حمل الولد على عمل معين» فلم ير بأساً من أمره بعكس ما يريد، لحمله على اتيان ما يريد، وهو يرتاح من الوصول الى الغاية القريبة التي يرمي اليها، من أي طريقة كانت. ولكنه لم يفقه انه بعمله هذا، يشوق الولد على العصيان والمخالفة، ويخسر جميع الغايات البعيدة، التي كان يجب عليه أن لا يهمل ملاحظتها...

انه يرتاح الى النتيجة، لانه يرى أن الولد قد فعل ما يريده هو. غير ان الولد، ينظر الى الامور بنظر يختلف عن نظر والده اختلافاً كلياً انه يرى والده قد رضخ لارادته، ولم يقدر أن يعمل شيئاً لكبح عصيانه، بل ارتاح لمخالفته.. فيتشجع على المضي في المخالفة والعصيان.. فتنمو فيه هذه النزعة يوماً فيوماً، الى ان يصبح «ماكينة مخالفة» تعمل عكس ما يطلب منها على الدوام: كما رأيناها الآن...

ترى ماذا سيكون حظ هذه النفسية الغريبة من سعادة الحياة؟ وماذا سيكون تفاعلها مع النفسيات الاخرى، في الحياة الاجتماعية عندما تضطر الى معاشرة الناس؟...

ان الوالد مرتاح الى النتيجة وفخور بها، لأنها أتت وفق رغبته الحقيقية. ولكنه، هل يدري مبلغ الشرور التي بذرها بهذه الصورة في نفس هذا الولد المسكين؟

ان قصر النظر، من أهم آفات التربية: وكل تربية تقتصر على النتائج القريبة، غير حاسبة حساباً للنتائج البعيدة، لهي تربية ضارة أشد الضرر، سواء كان ذلك في الحياة الفردية أو الاجتماعية.

- ١٩٢٩ -

شجـــرة الطوبـــــى

ان أقدم ذكرياتي التي تنبعث من مراقدها من حين الى حين، وتتمثل امام مخيلتي الفينة بعد الفينة، تعود الى ايام طفولتي الاولى، حيث كنا نقيم على مقربة من مدفن امرىء القيس.

كنت اذ ذاك في الثالثة من العمر: أصبت بمرض الحميراء، فعزلت في غرفة منزوية، مشرفة على الحديقة. كنت أقضي جميع اوقاتي في تلك الغرفة مع دايتي، ولا اخالط احداً من أهل البيت غير والدي وأخي الاكبر، اذ كانا يزورانني صباحاً ومساء، ويأتيانني بلعب مختلفة. وكنت ارى احياناً من الشباك اخوتي يلعبون في الحديقة، حول الحوض وتحت الاشجار..

لا ادري كم يوماً قضيت في تلك الغرفة المنعزلة على هذه الصورة، انما اذكر ان والدي اتى ذات يوم برفقة اخي، واخرجني منها، ومشى بي في دهليز طويل، ثم ادخلني في بهو كبير، منظره لا يزال ماثلاً امام عيني: في احدى زواياه مضجع مرتفع؛ وعلى المضجع امي، وفي جانبها سرير صغير. فاحتضنني اخي، ورفعني على السرير، قائلاً، بصوت فرح وجذل:

ـ أخوك... رصين...

فرأيت في السرير، بين الشف والحرير، وجه وليد وسيم، نائم بهدوء تام. ووددت ان اقبله كما كنت اقبل الدميات؛ لكنهم لم يدنوني منه، بل اعادوني الى غرفتي، لاكمال ايام نقاهتي...

ولا ادري بعد كم يوم اخرجوني من الغرفة، وتركوني حراً طليقاً: فهرولت نحو البهو

الكبير: ورأيت المضجع لا يزال باقياً في محله، وأمي لا تزال جالسة عليه؛ ولكني لم أشاهد السرير الصغير بجانبها؛ فسألتها سؤال مستفهم: اين رصين؟

فأجابتني امي بصوت خافت، هو اقدم واحلى جميع الاصوات التي اذكرها لها، قائلة: في شجرة الطوبى؟

* * *

شجرة الطوبى... عندما سمعت اسمها توهمت انها احدى اشجار الحديقة؛ فنزلت اليها، وأخذت اتمشى فيها، ورأسي مرفوع نحو اغصان اشجارها، محاولاً مشاهدة رصين عليها..

وكان اخي الثاني يلعب مع اختي في احدى زوايا الحديقة؛ فعندما رآني افتش على شيء بين الاشجار والاغصان، دنا مني وسألني:

ماذا تعمل!

فأجبته فوراً: افتش على شجرة الطوبى.

ثم سألني مستوضحاً: ولماذا؟

فأجبته بكل بساطة: لكي أرى رصين..

فضحك اخي لجوابي هذا وقال: رصين... تعال لأريك اين هو..

ثم اخذ يمشي امامي... خرجنا من باب الحديقة، ومررنا من ميدان فسيح، ووصلنا الى محل عجيب: عليه أكوام من التراب وبعض انصاب من الاحجار..

مشى اخي بين الاكوام والانصاب بضع خطوات، ثم وقف امام كومة من التراب، واشار اليها بيده، قائلاً:

- رصين... ههنا...

اما انا، فبقيت حائراً امام هذه الكومة، اذ لم افهم شيئاً من علاقتها برصين وبشجرة الطوبى!..

* * *

لقد تذكرت هذه الواقعة، طول حياتي العاطفية والفكرية، مرات كثيرة بوسائل عديدة..

تذكرتها.. في صباي... كلما رأيت شبح الموت الهائل يختطف أحد اقربائي

واصدقائي، فتحسرت على تلك الايام التي كنت لا افهم فيها شيئاً من معاني القبر والموت. وكنت ابحث فيها عن «شجرة الطوبى» في «عالم الحقيقة»، وبين «اشجار هذه الدنيا»..

وتذكرتها بعد ذلك، كلما اقدمت على محاربة «النزعات الكلامية» وفتشت عن امثلة حية تظهر الى العيان عمل الكلمات في الاذهان، وتقيس مبلغ تضليلها للانسان.

وها انني تذكرتها في هذه الايام، بوسيلة جديدة، اثر قصة قصها عليّ ابني خلدون، بناء على ما سمعه حول دحية الكلبي.

دحيـــة الكلبـــــي

دخل عليّ خلدون، وعلى وجهه علائم الاستغراب والجذل، وبادرني بالكلام قائلاً: تعلّمنا اليوم في درس الدين، كيف ان محمد عليه الصلاة والسلام، صار نبياً . . .

واخذ يقص عليّ تفصيلات هذا الدرس، باستغراب وحماس:

- اتى جبرائيل، وقال له: «اقرأ باسم ربك الاعلى» . . النبي خاف . . خديجة قالت له لا تخاف . . وصار يأتي اليه جبرائيل كل يوم . . وكان يأتي مرة بهيئة الشيخ، ومرة بهيئة الشاب، ومرة بهيئة الكلب . . .

قاطعته مستغرباً: بهيئة الكلب؟ . . . من قال لك ذلك؟ .

فأجابني فوراً، وبإطمئنان تام: المعلم قال لنا في الدرس . . . جبرائيل كان يأتي احياناً بهيئة الكلب . . .

ثم استمر في قصته بتأكيد اعظم: نعم اتى بهيئة الكلب، وقال له - (وهنا اخذ خلدون يلفظ الكلمات بتقليد اصوات الكلب) - قال له: اقرأ . . باسم . . . ربك الـ . . . اعلى . . . .

* * *

دهشت لقصة هذا الدرس، ووطنت النفس على مواجهة المعلم في هذا الباب . . .

واتفق لي ان صادفت ذلك اليوم احد علماء الدين ؛ فرأيت ان استوضح منه تفاصيل الروايات المتعلقة بحادثة الرسالة ؛ فأخذ يشرح لي تلك الروايات الواحدة تلو الاخرى، الى

ان قال: ان جبرائيل كان يتراءى للنبي على الاكثر بهيئة شاب جميل الطلعة، ولا سيما على زي احد الصحابة؛ انه كان مشهوراً بصباحة الوجه، وكان معروفاً باسم **دحية الكلبي**.

دحية الكلبي.. ان ذكر اسم هذا الصحابي، صار بمثابة بارقة هدتني الى تفرس ما جرى في الدرس الذي بحث عنه خلدون: يظهر ان المعلم اراد ان يتوسع في بحث الرسالة، وذكر هذه الرواية، قائلاً للطلاب ان جبرائيل كان يأتي احياناً بهيئة **الكلبي**، بدون ان يوضح هوية هذا الصحابي؛ فظن خلدون ان المعلم قصد من ذلك «**الكلب الحقيقي**»، وتصور الواقعة على هذه الصورة... وبفعل «**النزعة التجسيمية**» التي تسود في ادمغة الاطفال، «**والمخيلة التمثيلية**» التي تتحكم في خواطرهم.. اقدم على تكرار الكلمات بتقليد اصوات الكلاب!

* * *

ما أعظم الفروق التي تحدث بهذه الصورة بين ما يقوله المعلم، وبين ما يفهمه الطالب.. وما اشد الاضرار التي تنجم عن الدروس التي لا يلاحظ فيها المعلم عقليات الاطفال ونزعاتهم.

شجــرة الكـــرز

كنا قضينا بضع سنوات من حياة صبانا في دار ذات حديقة صغيرة، لم يكن فيها من الاشجار سوى تينة كبيرة ولكنها غير مثمرة ، وخوخة صغيرة لم تصل بعد الى دور النضوج والاثمار.

وكلما لعبنا في تلك الحديقة الصغيرة، كنا نشعر بحسرة غريبة على الحدائق التي عشنا فيها قبل انتقالنا الى تلك المدينة؛ وكلما رأينا وأكلنا الفواكه، كنا نتذكر بشوق وحنين تلك الايام التي قطفنا فيها مثل تلك الفواكه من أشجارها، ذكرى يمازجها شيء كبير من التشوق والتلهف. . .

وفي ذات يوم، كنا نأكل الكرز، اكتشفنا طريقة بديعة لتسكين هذا الشوق وهذه الحسرة: أخذنا نعلق الكرز على اغصان شجيرة الخوخ، من اذنابه المزدوجة،وجعلناها بهذه الصورة على هيئة شجرة مثمرة، تحمل عدداً كبيراً من الاثمار الحمراء القانية! .

انني لا ازال اذكـر الفرح العـظيم الذي تملّك قلوبنـا امـام منـظر هـذه الشجـرة المصطنعة: اخـذنا نقفـز ونلعب حول الشجـرة التي اثمرت اثمـاراً فجائيـاً بهذه الحيلة البسيطة، وصرنا نجني من حين الى حين بضع حبات من الكرز، ونأكلها بشهوة ولذة لا حد لها، كأننا نقطف الاثمارمن شجرة مثمرة حقيقية.

وبينما كنا نفرح ونمرح بهذه الصورة، اذ لمعت في أذهاننا بارقة فكرة جديدة: ان الكبار لم يكونوا عندئذ في الدار؛ ما أعظم الحيرة التي ستستولي عليهم عندما يرون هذه الشجرة مزدانة بالاثمار، عقب دخولهم من باب الدار ! . .

فقررنا فوراً ، وتأهبنا للتفرج على ذلك بتهالك عظيم : تعهد احدنا أن ينتظر ورود

الكبار خلف الباب ، ليفتحه حالاً دون ان يترك مجالاً لمجيء الخدم ؛ واختبأ كل منا في زاوية أو وراء نافذة . . .

ما أعظم الهياج الذي شعرنا به في ذلك اليوم ، ونحن ننتظر دق الباب ! وما أشد الضحك الذي استسلمنا اليه عندما دخلت أمنا من الباب ، وضحكت للعبتنا .

وكم مرة عدنا بعد ذلك اليوم ايضاً الى هذه اللعبة الغريبة ، وزيّنا الشجيرة بأثمار شهية ! . كم مرة خدعنا أنفسنا ، كما حاولنا أن نخدع أهل بيتنا ، بمثل هذه الالعاب الصبيانة ! . .

* * *

لا أدري اذا كان الاولاد الذين يقدمون على مثل هذه الالعاب كثيرين . . ولكني أرى أن الرجال الذين يقدمون على اعمال تشبه هذه الألعاب الصبيانية غير قليلين . . .

وما الفرق في الحقيقة بين المربين الذين يتوهمون انهم قد قاموا بواجبهم بمجرد نجاحهم في تحفيظ بعض الكلمات وتكرير بعض العبارات ، وبين أعمال الاطفال الذين يلعبون بتعليق الفواكه على الاغصان ! .

أو ليس مثل المربين الذين لا يدركون بأن كل فضيلة ومزية انما هي ثمرة تتكون على شجرة ، وان انتاج هذه الثمرة يتوقف على الاشتغال والاهتمام بالاتربة والجذور والديدان والاشواك . . . كمثل الاطفال الذين يحاولون استثمار الاشجار بتعليق الفواكه المستعارة على اغصانها الطرية!

- ١٩٢٩ -

حريـــة الحمـــار

لا أذكر لماذا اخترت في ذلك اليوم ، الاضطجاع على الكرسي الطويل في القاعة الكبيرة ، وقت القيلولة . . .

كانت القاعة مفضية الى الحديقة ومتصلة بها بباب كبير زجاجي ، ونافذتين ماثلتين ، تزداد بهما ساحة النظر اتساعاً . . فكنت أرى ، وأنا مضطجع على الكرسي ، كل ما في صحن الدار : الحديقة التي في الوسط ، الاشجار والازهار المغروسة فيها ، الممشى العريض الذي يحيط بها ، المجاز الجانبي الذي يؤدي الى الباب الخارجي فشاطىء النهر ، باب السرداب وشباك المطبخ ، والحمار الصغير المربوط بحديد هذا الشباك ، في الزاوية المقابلة للقاعة . . .

كان الجو حاراً والهواء راكداً ، وكنت لا أرى للحركة اثراً حتى في أخف الازهار وأدق الاوراق . فأخذت اعصابي تتخدر بتأثير هذه الحرارة المستولية ، وهذا السكون الشامل . . غير اني رأيت بعد مدة ان الحمار قد اخل بغتة بهذا السكون ، وتحرك من الزاوية التي كان مربوطاً بها : فدار الى الوراء ، وأخذ يمشي طول الحديقة ، ثم توجه نحو مجاز الباب .

انه كان جحشاً صغيراً ، ربيناه في الدار منذ بضعة شهور ليركب عليه خلدون من حين الى حين ؛ فكان الخادم يوصله الى شاطىء النهر كل يوم عدة مرات ، ثم يعيده ويربطه بحديد الشباك . فعندما رأيته يتباعد عن قرنته المعتادة ، ظننت ان الحبل الذي كان يربطه قد انحل وحينما رأيته يقترب من مجاز الباب ، هممت ان انهض من محلي لأنادي الخادم ، واطلب اليه ان يمسك الحمار ويعيده الى مربطه . غير اني قلت في نفسي « لا حاجة الى ذلك ، انه سيذهب الى الشاطىء بطبيعة الحال ، فلا يصعب على الخادم ان

يمسكه عندما يستيقظ » . وهكذا عدلت عن فكرتي ، وعدت الى قيلولتي . . .

ولكن لم يمض على ذلك وقت طويل ، حتى سمعت وقع أقدام الحمار على البلاط ، ورأيته يدخل صحن الدار من حيث خرج ، ويدور حول الحديقة الى أن وصل قرنة المطبخ ، ووقف هناك . . كما كان يربط بحديد الشباك .

ففهمت عندئذ انه لم يكن مربوطاً بحبل ما قبل خروجه من الدار أيضاً ، وانه كان يقف هناك بحكم الاعتياد ، ويخرج الى الشاطىء كلما شعر بعطش ، ثم يعود الى مربطه من تلقاء نفسه . . بعد أن يستوفي حاجته من الماء .

* * *

لقد أثارت هذه الواقعة في ذهني سلسلة طويلة من الملاحظات :

ان هذا الجحش حر وغير مقيد بقيد مرئي ومادي ؛ وها هو مع ذلك واقف هناك كأنه مربوط بحبل قصير الى الشباك . . . ولم يقده احد الى شاطىء النهر ، ولم يرجعه احد الى صحن الدار ؛ غير انه ذهب الى الشاطىء وعاد منه كأنه في رعاية سائس يقوده على الدوام . . .

ان الحبل الذي كان يربطه بالشباك قد زال من عالم الوجود منذ أمد غير يسير ؛ غير انه ترك محله ـ قبل زواله ـ الى حبل معنوي وقيد داخلي ، أقوى منه وأشد تأثيراً . اذ كان ولا شك يحاول الافلات من ذلك الحبل المادي من حين الى حين ، ولكنه لم يحاول قط الافلات من هذا الحبل المعنوي أصلاً . . .

والسائس الذي كان يقوده الى الشاطىء ويعيده الى الدار ، انقطع عن العمل منذ زمن ليس بقصير ، ولكنه ترك محله ـ قبل ذلك ـ الى قائد داخلي ، يقوده كسائس غير مرئي الى نفس المحلات ، من نفس الطرق ، وفي نفس الاوقات .

انه الآن حر وطليق في الظاهر ، ومقيد وأسير في الحقيقة : انه مقيد معنى بالحبال التي كانت تربطه في الماضي فعلاً ؛ كما انه منقاد داخلاً للسائس الذي كان يقوده قبلاً .

* * *

ولكن هل هذا الحال خاص بالحمار ؟ أفلا تتشابه حرية الانسان أيضاً مع حرية هذا الحمار في بعض الاحيان ؟ .

ان للحرية وجهتين ونوعين : الحرية الداخلية والحرية الخارجية ، الحرية الظاهرية

والحرية الحقيقية ، وبتعبير آخر : الحرية المادية والحرية المعنوية .

فكم وكم من الناس لم يكونوا أحراراً الا في ظواهر الاحوال ! . وكم منهم يعيشون مقيدين بقيود داخلية معنوية ، تحدد عليهم اعمالهم وأفعالهم من حيث لا يشعرون !

وكم من الآباء والمربين يقيدون الاحداث بقيود شتى ـ معقولة وغير معقولة ـ ظناً منهم بأنها ستكون موقتة ، وبأنهم سيتمكنون من رفعها عندما يتأكدون عدم الحاجة اليها . . .

نعم ! انهم يتوهمون بأنه سيكون في استطاعتهم ان يفسحوا أمام الطفل مجال الحرية عندما يشاؤون . غير انه يفوتهم أنهم سوف لا يفعلون ذلك الا بعد أن يكونوا قد أبادوا من نفسه بذور الحرية ، من حيث لا يدركون !

نعم! انهم سيقولون له يوماً من الايام «انت حر الآن، فافعل ما تشاء»، ولكنهم سوف لا يقولون ذلك الا بعد ان يكونوا قد كبّلوا مشيئته بأصفاد واغلال لا تعد ولا تحصى ، من حيث يشعرون!

أفلم يكن في قصة هذا الجحش الصغير ، عبرة لهؤلاء المربين والآباء !

ـ ١٩٢٩ ـ

اثبــات الــذات

كنا انتهينا من قيلولتنا ، وجلسنا في القاعة وأخذنا نشرب الشاي ونتجاذب أطراف الحديث ، عندما سمعنا ولولة صوت طفل ، تتغلغل في الهواء تغلغـلاً غريبـاً : صوت خلدون ، يتدفق بقوة وسرعة ، ويموج بالفرح والسرور :

ـ شـوفوني : أين أنـا ؟ . . شوفـوني : نزلت وحـدي ! . . نزلت بنفسي ! . . شوفوني . . شوفوني . . .

وكان الصوت يرتعش من فرط الوجد والاغتباط ، ويكرر نفس الالفاظ بأشكال مختلفة ، بدون أن يفقد شيئاً من أداء الهياج والحبور :

ـ يابو ، شوفني . . يامو ، شوفيني . . نزلت وحدي ! . شوفوني نزلت بنفسي . . .

خرجنا من القاعة ، ورأيناه وراء المحجر ، يقفز ويصيح ، وخـداه محمرتـان من الهياج ، وعيناه تلمعان من الاغتباط :

ـ نزلت بنفسي ، نزلت وحدي . .

كان إذ ذاك في الثانية والنصف من العمر . . وكان ينام ـ كل يوم ـ بعد الظهر ـ في سرير مرتفع الجوانب . وعندما يفيق من القيلولة ، كان ينادي الخادمة ، لتأتي وتنزله من السرير . أما في ذلك اليوم ، فيظهر انه لم يود ان يناديها ، بل أراد أن يحاول النزول بنفسه ، من غير أن يستعين بها . ولا ندري بعد أي جهد جهيد ، تمكن من ادراك بغيته ، ونجح في « النزول وحده » . إن كل سروره ، وكل هياجه ، وكل ولولته ، كانت ناتجة عن هذا « النجاح » . انه كان ينادينا ، لنشاهد نجاحه ، ونشارك أفراحه . .

أقول «نجاح» لأن «النزول من السرير، بدون مساعدة احد» مهما ظهر لنا، نحن الكهول، من الامور التافهة، فإنه بالنسبة اليه والى أمثاله، لمن «الامور الجسام التي تحتاج الى جهد واقدام» وكان من حقه ان يغتبط كل ذلك الاغتباط، لنجاحه في هذا «العمل الهام». . .

لقد فوجئنا ـ في اليوم التالي ـ بولولة معكوسة ، ولولة بكاء وعويل : سمعنا بكاءً متهيجاً ، وصراخاً متألماً ، ممزوجاً بكلمات غير مفهومة ؛ وظننا بأنه قد وقع من السرير ، عندما كان يحاول النزول منه وحده ، كما فعل بالامس . . ظننا ذلك ، وهرولنا نحو غرفته . ولكننا بهتنا بمشاهدة منظر غريب ، غير ما كنا توقعناه : كانت الخادمة هناك ، وكان هو واقفاً على الارض بجانب السرير ، يحاول التسلق اليه ، ويصيح بصوت متقطع ، يكاد يخنقه الهياج :

ـ حطوني في السرير : خلوني أنزل وحدي . . . أعيدوني الى السرير . . . أريد أنزل بنفسي . .

ففهمنا عندئذ انه كان اراد أن يعيد عملية الامس ، ويذوق مرة أخرى لذة « النزول بدون مساعدة أحد » . ولكن الخادمة رأته ، وأرادت « تخليصه من تعب النزول » فحملته وأنزلته من السرير . . ان كل ألمه وصراخه ، كل غضبه وهياجه كان متولداً من ذلك ، من منعه من « النزول بنفسه » . .

كان يبكي مع خفقان ، ويرتجف من شدة الهيجان ، ويكرر طلبه بالحاح وإصرار :

ـ حطوني في السرير . . خلوني أنزل وحدي . . حطوني . . خلوني . .

حملناه ووضعناه في السرير ؛ فانقطع حالاً عن البكاء والعويل ، وأخذ يجرب قوته ، ويبذل جهده ، ويحاول « النزول وحده » . . وعندما تمكن من ذلك الاخير . . صار يصفق ويقفز ويرقص من الفرح والحبور . .

* * *

إن الخادمة كانت أرادت « تخليصه من تعب النزول » ولكنها ما عرفت انه كان لا يشعر في ذلك بتعب ، بل كان يجد فيه « لذة عظمى » . . وانها بمحاولتها تخليصه من تعب النزول ، « حرمته من وسائل اثبات الذات » . .

ان نزعة « إثبات الذات » . . من أهم نزعات الاطفال . . فكل طفل يميل بوجه عام إلى اثبات ذاته واظهار قوته ، وينزع دوماً إلى العمل والحركة من تلقاء نفسه . .

ولكن كم وكم من الآباء والامهات ، والمعلمين والمعلمات . . يعملون عمل هذه الخادمة الساذجة ، ويحرمون الاطفال من لذة إثبات الذات والعمل التلقائي ، ويستأصلون من نفوسهم هذه النزعة الثمينة ، من حيث لا يدرون ! . .

- ١٩٢٩ -

اندفاعات النفس وتسويلات المحيط

بينما كنت اشتغل في مكتبتي قبيل المساء ، دخل عليّ بغتة خلدون ، في حالة عصبية غريبة ، وطلب بالحاح ان اتبعه الى طنف الدار المشرف على شاطىء دجلة ، وعندما رأى تباطئي في تلبية طلبه هذا ، اخذ يقص عليّ ما شاهده في الطنف ، بهياج شديد ممزوج ببكاء وعويل :

بينما كان طفل صغير يستحم في الشط ، اذ هجم عليه رجل كبير ، وأخذ يضربه بلا رحمة ولا انصاف .

ـ أرجوك يا بو . . تعال قوام ، رايح يموت الولد ، وهو عريان ، والرجل يضربه بلا رحمة . تعال قوام وخلصه من ايدي هذا الظالم . . . تعال قوام ، ارجوك قوام . .

قال لي كل ذلك ، وصوته يرتجف من ثورة الالم ، وجوانحه ترتعش من شدة الهياج . .

انني شعرت في تلك اللحظة بسرور عميق ، لدى مشاهدة آثار الشفقة والتعطف التي كانت تبدو على محياه ، فخرجت من مكتبتي وتبعته الى طنف الدار .

ورأيت من هناك اناساً متجمهرين على الشاطىء ، وصرت أسمع من بين ضوضائهم أصوات الضرب ورنين البكاء ، ولكنني لم أتمكن من تشخيص الضارب ، كما أنني لم أجد سبيلاً الى اسماع صوتي الى المتجمهرين ، لحثهم على حماية المضروب . . . فرأيت ان انزل الى الشاطىء بنفسي ، وطلبت خوذتي . .

* * *

كان خلدون مستمراً على البكاء والهياج طيلة هذه المدة : فكلما نزلت ضربة جديدة على بدن الطفل المسكين ، كانت تصدر صيحة شديدة من جوانحه ، وكأن الضربة قد نزلت عليه ، وكان يحتدم غيظاً من المعتدين ، ويطلب اليّ الاسراع في نجدة المسكين . . .

كنت قد وضعت الخوذة على رأسي ، وهممت بالخروج من الدار للذهاب الى الشاطىء ، واذا بصوت جديد يطرق سمعي من الطنف قائلاً :

ـ وما عليك أنت ؟ لِمَ تصيح وتبكي على هذه الصورة ؟ هل ضربك احد ، وماذا يهمك انت ، اذا ضربو . . . ؟

كان ذلك صوت الطباخة العجوز التي يظهر انها ذهبت الى الطنف لمشاهدة ما حدث ، فاستغربت بكاء خلدون ، وأرادت أن تنصحه بهذه الكلمات ، وبدون أن تدرك ما في نصيحتها هذه من تخدير وتسميم لارق العواطف الانسانية . .

ولقد غضبت على هذه النصيحة المخدرة غضبة شديدة ، فنهرت الطباخة نهراً عنيفاً وأمرتها بالعودة الى مطبخها حالاً . .

ثم خرجت من الدار ، وفي ذهني مقارنة بين كلام العجوز وعمل الشيطان : ألم تكن هذه العجوز ، بمثابة « الشيطان الخناس الذي يوسوس في صدور الناس » !

* * *

عندما وصلت الشاطىء ، كان الضارب قد هرب ، والجمع قد تبعثر . . فأخذت أستعلم من الناس عن هوية الضارب ، واستطلع منهم تفاصيل الواقعة . غير انني لم أحظ بجواب يطلعني على حقيقة الامر ، لان جميع الاجوبة التي تلقيتها منهم لم تخرج قط عن دائرة السلب والانكار : « لا أدري . . لم أشاهد . . لا أعرفهم . . لم أكن هناك . . لم أقترب منهم . . لم أنتبه اليهم . . . » . لم أصادف بين جميع الحاضرين حتى ولا شخصاً واحداً يعترف بأنه رأى شيئاً مما حدث . .

* * *

كان يستحيل عليَّ ان أسلم بصدق هذه الاجوبة ، وان لا أجزم بأن معظمهم كان يعرف تفاصيل الواقعة معرفة تامة . فماذا حملهم على هذا التجاهل ، يا ترى ؟ ماذا حدا بهم الى سلوك مسلك الانكار والكتمان بهذه الصورة ؟ . .

بينما كنت أحاول اقناع أحدهم لبيان الحقيقة ، سمعت من ورائي صوت رجل يتحدث الى رفيقه ، قائلاً :

ـ ما لي ولهؤلاء الناس ؟ لماذا أتدخل في أمورهم واستجلب عداوتهم ؟ ماذا يهمني ما يحدث بينهم . . . ؟

ماذا يهمني ! . . ماذا يهمك ! . .

تذكرت في تلك اللحظة النصيحة المخدرة التي كان سمعها خلدون على لسان الطباخة قبل برهة من الزمن ؛ فقلت في نفسي : لا شك أن أمثال تلك النصيحة قد القيت على مسامع هؤلاء الناس منذ صغرهم مئات بل الوفاً من المرات ؛ وعملت في نفوسهم عملاً مستمراً ، تظهر آثاره للعيان في المسلك الذي يسلكونه الآن . . .

فعادت الى مخيلتي فكرة « الشيطان الخناس » : لقد تمثل أمام عيني ـ قبل برهة من الزمن ـ على هيأة « عجوز توسوس في صدر خلدون » ، وها هو يتمثل الآن امام مخيلتي ، على شكل « بيئة توسوس في صدور الناس » ، وتنجح في الوسواس .

ـ ١٩٢٩ ـ

التربيــة بالثقــة

من ذكريات المدرسـة الحديثـة

كل المعلمات المراقبات كن يشتكين منه مر الشكوى : كان طفلاً في التاسعة من العمر ، ذكياً نشيطاً ، لا يتأخر عن رفقائه ورفيقاته في شيء ، بل يتفوق على معظمهم في كثير من الامور . غير انه كان يظهر ـ في صباح كل يوم ـ كسلاً غريباً ، يخالف سلوكه العام مخالفة بينة : يتأخر في النهوض ، يتراخى في اللبس ، لا ينتصب في فراشه الا بعد عدة اخطارات ، ولا ينتهي من عملية لبس جواربه الا بعدما ينتهي الكل من جميع عمليات اللبس وتنظيم الهندام ، ولا يتمكن من مفارقة قاعة النوم ، الا بعد أن يكون قد دخل كل الطلاب والطالبات قاعة الطعام . . .

وكل النصائح التي اسديت اليه من قبل المعلمات في فرص متنوعة ، وكل التدابير التي اتخذت لحمله على الاسراع في النهوض واللبس وفي أيام مختلفة . . . ذهبت بأجمعها سدى ، ولم تجده نفعاً . . فقد ظل « اكسل التلاميذ في قاعة النـوم » ، مع انـه كان من أنشطهم في حديقة الالعاب ، كما ظل من أبطأ التلاميذ في الصباح ، مـع انه كـان من أسرعهم طول النهار .

اردنا ان نستطلع اسباب هذه الحالة الغريبة من أمه ، آملين أن نهتدي من معلوماتها عنه وخبرتها به ، الى طريقة تمكننا من معالجة هذا الكسل الغريب . غير أنها ما سمعت قصتنا حتى انبرت تقول ، بابتسام يمازجه الالم : ان هذه الحالة متأصلة فيه منذ صغره ، وانها عجزت عن تخليصه من هذا الكسل الصباحي ، بالرغم من كل الجهود التي بذلتها والوسائل التي عمدت اليها . . منذ أمد طويل . . . .

وقد استمررنا بعد ذلك على محاولة اصلاحه بكل الطرق التي تخطر على البال ، الى أن أعيتنا الحيل . . .

فأطرقت افكر في الامر عندئذ باهتمام أكبر ، ورأيت أن استعين باحدى وسائل التربية الجديدة ، التي أتت بكثير من النتائج الباهرة في المدارس الحديثة : فقررت أن احاول معالجة هذا الكسل بالثقة والاعتماد . .

كنا نعهد ببعض الوظائف الليلية الى الطالبات الكبيرات ، على طريق المناوبة ، وكان من جملة تلك الوظائف « مهمة ايقاظ الطلاب والطالبات » كل صباح ، في الوقت المعين للنهوض . فقد قررت أن نعهد بتلك المهمة ، في ذلك الاسبوع ، الى هذا الطفل الكسول ، لعلنا نستطيع بهذه الطريقة تخليصه من تأخره المستمر . .

ان المعلمات والمربيات قد استغربن هذا القرار استغراباً كبيراً : كيف يجوز لنا أن نعهد بمهمة ايقاظ الطلاب والطالبات الى طفل يحتاج هو كل يوم الى ايقاظات مكررة ؟ كيف يعقل ان نترك هذه المهمة في يدي كسول ، قد عجزنا نحن عن ايقاظه في الاوقات المعينة ؟

غير أني لم أبال بهذه الاعتراضات ، وقلت لهن : « فلنجرب ! » ولقد جربنا . . ووصلنا الى نتيجة باهرة ، في أول ليلة من ليالي تجربتنا :

لقد فرح الطفل فرحاً عظيماً ، من الثقة التي وضعناها فيه ، وطلب الى الخادمات ـ بالحاح شديد ـ ايقاظه قبل الوقت المعين بسرعة تامة ، لكي يتمكن من الاستعداد لاداء المهمة الموكولة اليه . وقد علمنا بعدئذ ، انه استيقظ من النوم في تلك الليلة عدة مرات ، وسأل في كل مرة الخادمات « هل حان الوقت لدق الجرس ؟ » . وهكذا لبس ثيابه وتهيأ لعمله قبل الوقت المعين بمدة غير قليلة . وعندما حان الوقت ، حمل الجرس بيده بتهالك عظيم، وأخذ يطوف على غرف النوم بنشاط كبير ،ويوقظ رفقاءه ورفيقاته باغتباط صريح . . .

* * *

توالت الليالي ، وظل الطفل مغتبطاً بالمهمة التي أودعت اليه كل الاغتباط ، ومتهالكاً على ادائها حق الاداء . .

وعندما نقلنا تلك المهمة ـ بعد مدة ـ الى طالب آخر ، كان هو قد تخلص من كسله الصبحي ، وتعود على النهوض من الفراش دون تأخر ، واتمام اللبس وتنظيم الهندام دون تباطؤ . . .

وهكذا كانت قد عملت « الثقة » في نفسه ، ما لم تستطع عمله انواع الترغيب ، والنصح ، والإنذار ، والتخجيل . . .

وقد آمنا كلنا ، بعد هذه التجربة ، ان وضع « الثقة » بالطفل ، من أثمن وانجع وسائل التربية والتهذيب .

درس الساعــة

سار الدرس بارتباك شـديد ، وانتهى بفشـل غريب ، مـع ان المعلم كان قـديراً والموضوع بسيطاً . .

انه كان من أمهر طلاب دار المعلمين ، أما الموضوع المخصص لدرسه ، فكان تعليم « كيفية قراءة الساعة » بصورة عملية .

دخل المعلم الصف ، وفي يده « دائرة ساعـة » كبيرة ، عليهـا عقربـان يحركـان بالأصابع ، وفي محيطها حلقتان لتعليقها على الحائط .

افتتح الدرس بسؤال عـام : « من منكم يعرف السـاعة ؟ » ؛ فعلم من اجـوبة التلاميذ ، ان عدد الذين يعرفونها لم يكن قليلاً ؛ فأخذ يستعين بمعلومات هؤلاء في شرح كيفية قراءة الساعة لبقية التلاميذ .

ثم شرع في تطبيق القواعد التي ذكرناها على « دائرة الساعة » : فوضع العقربين على وضع الساعة « الثانية عشرة » ، وطلب الى التلاميذ أن يقرأوها ، ولكنه اصطدم بجواب غريب : اذ ان عدة تلاميذ ادعوا ان الساعة تدل على « واحدة وخمسة » . فغير المعلم وضع العقربين ، وجعلهما يشيران الى « الساعة الواحدة والدقيقة الخامسة » ،حقيقة، ليريهم خطأهم في هذا الباب ؛ ولكنه اندهش هذه المرة لتلقيه جواباً آخر ، بعيداً عن الحقيقة بعداً كبيراً : اذ انهم قالوا ان الساعة هي « اثنتان وعشرة » ! وجعل العقربين بعد ذلك يشيران الى الساعة « الثانية والدقيقة العاشرة » ؛ ولكنه رأى التلاميذ يقعون في خـطأ جديـد ، ويقولون هذه المرة ، ان الساعة « ثلاثة وربع » ! .

واستمر الحال على هذا المنوال ، في جميع التمارين والامثال : عبثـاً حاول المعلم

تفهيم الامر بطرق وأساليب مختلفة ؛ فكل الطرق التي طرقها ، وجميع الوسائل التي توسل بها ، لم تزده الا ارتباكاً . وفي كل مرة ، كان التلاميذ يجيبون على سؤ اله بجواب مخطىء ، ويصرون على هذا الجواب ؛ وكان هو يعترض على جوابهم ، ويحاول تفهيمهم الصواب ، من غير أن يتمكن من إزالة الغموض الذي أحاط بالدرس احاطة غريبة ، ومن التغلب على الشكوك التي كانت تخامر التلاميذ على الدوام .

فظهر لنا عندئذ ، ان المعلم أخذ يعزو سلوك التلاميذ تارة الى « التعنت » وتارة الى « المزاح » ، كما أن التلاميذ أخذوا يعزون كلمات المعلم تارة الى « الجهل » وتارة الى « الخداع » . وصار التلاميذ يتهامسون ويتغامزون ، ويتضاحكون : وأخذ المعلم يخرج عن دائرة الاعتدال ، يصيح وينهر ، ويصخب ويغضب ، فاختل نظام الدرس وعمت الفوضى في الصف . . .

***

انتهى الدرس . . وخرج المعلم ذاهل اللب من المشاكل التي اعترته بصورة غير منتظرة ، ومنهوك القوى من الجهود التي بذلها للتغلب على تلك المشاكل الغريبة . . وظل رفاقه في حيرة عميقة ، لا يدرون بماذا يعللون الفشل الذي أصاب زميلهم ، خلافاً لما كانوا يعهدونه فيه من المقدرة في تفهيم الدرس وضبط الصف . . .

أتدرون ماذا كانت علة ذلك الفشل الغريب ؟

خطأ طفيف في كيفية عرض « دائرة الساعة » !

كان في طرف الدائرة حلقتان للتعليق : الواحدة حذاء خط « الحادية عشرة » ، والثانية حذاء خط الواحدة ؛ وكان المعلم يمسكها من احدى هاتين الحلقتين ، عندما يعرضها على انظار التلاميذ ؛ ولم ينتبه الى انه كان يغير بذلك اوضاع الخطوط ، ويعطي « الشاقولية » تارة الى خط « الحادية عشرة » واخرى الى خط « الواحدة » ! وذلك في حين ان التلاميذ كانوا يظنون أن الخط الشاقولي هو الذي يدل على « الثانية عشرة » ، ويعدون سائر الخطوط اعتباراً من هذا الخط ! . .

ان جميع المشاكل التي جابهها المعلم ، كانت ناتجة عن هذا الذهول الطفيف . . .

***

لقد مضى على هذه الحادثة ـ التي حدثت في مدرسة التطبيقات الملحقة بدار المعلمين الاستانة ـ ما يقرب من عشرين عاماً ، واني لا ازال أذكرها بجميع تفاصيلها بوضوح

تام . . لأنني وجدت فيها احسن الامثلة وأبلغها ،لتبيين « خطورة العرض » في الدرس .

ان خطأ طفيفاً في كيفية عرض « دائرة الساعة » على أنظار التلاميذ ، وذهولاً بسيطاً في ملاحظة « نقطة نظرهم اليها » . . . أديا الى ارتباك البحث ، وفشل الدرس واختلال النظام .

فهل من شك في أن « كيفية العرض » قد تؤثر تأثيراً أعظم من ذلك ، عندما يكون الموضوع معنوياً وذهنياً ، حيث تختلف نقاط النظر اختلافاً كلياً ، لا يمكن أن يقاس باختلاف نقاط النظر في الامور المادية والملموسة ؟

أفلا يمكن أن نقول اذن : ان معرفة « احسن الاساليب في عرض الاشياء والابحاث » لمن أهم « شروط النجاح » في التفهيم والاقناع ؟

- ١٩٢٩ -

درس الجمــل

دخل المعلم الصف ، وفي يده لوحة كبيرة مستورة بـالورق ، فعلق اللوحـة على الجدار ، بدون أن يكشف عنها الستار ، ثم شرع في استجواب التلاميذ :

ـ ماذا تعملون صباحاً ، عندما تستيقظون من النوم ؟

فانهالت عليه ـ رداً على هذا السؤال العام ـ كمية كبيرة من الاجوبة المتنوعة :

ـ أغسل وجهي . . . أبوس يد أمي . . . ألبس حذائي . . . ألعب مع اختي . . . أشرب الشاي . . . آكـل الترويقـة . . . أشرب الحليب . . . اقـرأ درسي . . . اكتب واجبي . . . ألبس لباسي . . .

فارتاح المعلم الى الجواب الاخير ، فوجه أولاً الى صـاحب الجواب ثم الى سـائر التلاميذ سؤالاً آخر :

ـ ومن أي شيء يصنع اللباس ؟

فانتقلت الاجوبة عندئذ الى الصوف ، والكتان ، والقطن والحرير . . . والخروف الذي يعطينا الصوف ، والدود الذي يصنع الحرير . . .

غير أن المعلم لم يرتح لهذه الاجوبة ، وظل يسأل :

ـ وبعد . . . من أي شيء يصنع اللباس ؟

وثابر على تكرير هذا السؤال الى أن سمع من احد التلاميذ كلمة « وبر » ؛ وفرح عندئذ فرحاً ظاهراً ، ثم سأل بتهالك عظيم :

ـ ومن أي شيء يأتينا الوبر ؟

غير ان فرحه هذا لم يدم طويلاً ، لأنه تلقى على هذا السؤال اجوبة لا توافق ما يجول في خاطره :

ـ من السوق . . . من البدو . . .

فأخذ المعلم يتضجر من هذه الاجوبة . . . وظل يكرر السؤال باشمئزاز وانقباض ، الى ان قال احدهم :

ـ من الجمل . . .

تنفس المعلم عندئذ الصعداء ، وصاح بالتلاميذ قائلاً :

ـ اذن ، درسنا اليوم . . . **الجمل** ! .

فذهب تواً الى السبورة وكتب بجانب تعبير « موضوع الدرس » كلمة « الجمل » . . . ثم كشف الستار عن اللوحة المعلقة على الجدار ، وأظهر الجمل الذي كان مرسوماً عليها . . .

وهكذا شرع في الدرس . . . بعد أن صرف نحو ربع ساعة في مقدمة غريبة . .

* * *

انتهى الدرس وخرج التلاميذ من الصف ، فوقف المعلم بين زملائه ، مستعداً للدفاع عن الخطة التي اتبعها ، وعلى وجهه من علائم الارتياح والاغتباط ما يدل على انه كان واثقاً من طريقته ، مسروراً من نجاح خطته . . .

فقد جرت بينه وبين زملائه مناقشة طويلة ، دارت حول نقاط عديدة ، غير انها لم تتناول قط المقدمة الغريبة ، فاضطررت الى الاشتراك في المناقشة من هذه الوجهة ، قلت للمعلم :

ـ أود أن اناقشك على المجادثة الطويلة التي بدأت الدرس بها ؛ انك صرفت ربع الدرس لأجل محادثة لا تتعلق بالموضوع . لماذا ؟ وبأي قصد ؟

فأجابني فوراً ـ بقصد التوصل الى موضوع الدرس . .

فسألته ثانية : وما الفائدة من الالتجاء الى مثل هذه الوسائل ، للتوصل الى موضوع الدرس ؟

فأجابني مستغرباً : ـ أليس من الضروري ان يبدأ الدرس بمقدمة ؟

ـ وما القصد من المقدمة ؟

ـ التوصل الى موضوع الدرس .

اذا كان الغرض من المقدمة هو التوصل الى موضوع الدرس ، فاني أقول انه لا لزوم للمقدمة أبداً . .

ـ ولكن المقدمة ضرورية لأجل جمع شتات افكار التلاميذ . . .

ـ جمع شتات أفكار التلاميذ ؟ لا شك في أن هذه غاية مهمة ؛ ولكن ، ألا تظن أن مثل هذه المقدمات تؤدي الى تشتيت أفكار التلاميذ عوضاً عن جمع شتاتها ؟

سكت المعلم سكوت المرتاب والمرتبك ، وبدا لي حينئذ انه استغرب انتقاداتي استغراباً كبيراً ، لأنه وجدها موجهة الى احسن ما كان في درسه .، كما بدا لي أن زملاءه أيضاً شاركوه في الاستغراب ، كأنهم وجدوها موجهة الى خطة طبيعية ومعتادة ، لا مساغ للمناقشة حولها .

فرأيت ان أتوسع في اظهار موطن الخطأ في هذه المقدمة ، واستلفت نظر الجميع الى فساد المنطق المندمج فيها :

فكروا جيداً : عندما لفظ احد التلاميذ كلمة « الجمل » قال المعلم « اذن موضوع درسنا اليوم : الجمل » . فهل تجدون علاقة منطقية بين هذه النتيجة ، والمقدمات التي سبقتها ؟ أما كان في امكان المعلم أن يقول ذلك في بداية المحادثة ، قبل هذه الكلمة أيضاً ؟ أما كان يستطيع أن يقول : « اذن ، درسنا اليوم الحليب أو الحذاء . . » مثلاً ؟ . . .

غير أن المعلم أبى أن يفكر في الأمر من هذه الوجهة ، واستمر في الدفاع عن تلك المقدمة :

ـ ولكننا نحن تعلمنا في دروس التربية ان المقدمة ضرورية لكل درس ، وهي المرتبة الأولى من مراتب التدريس الخمس . . .

أجلت نظري بين وجوه الحاضرين ، فرأيت معظمهم يهزون رؤوسهم تأييداً لمدعاه . . وبعضهم يقلب صفحات كتاب « هداية المدرس » ويستعد للرد على انتقاداتي بمحتويات ذلك الكتاب . . .

وفهمت بعدئذ ان تلك المقدمة كانت موافقة كل الموافقة للطرائق التي غرسها

والنماذج التي عرضها معلمو التربية في دار المعلمين ، حتى ذلك الحين ، فاضطررت - بعدئذ - الى صرف جهود كبيرة لمحاربة هذه العادة ، وحمل المعلمين على تحكيم عقولهم في مسألة « المقدمة » . . .

اني كنت أكره القواعد البتاتـة في التعليم ، واحذر المعلمـين من الوقـوع في شر الميكانيكية في التدريس ، منذ زمن طويل . . غير أن نفوري من القواعد البتاتة لم يصل يوماً من الايام الى الدرجة التي وصل اليها بعد مشاهدة مثل هذه الدروس :

- اذن . درسنا اليوم . . . الجمل !

- ١٩٣٠ -

التوافه الخطيرة

عهدنا الى احد طلاب دار المعلمين العالية القيام بتدريس بحث الماء في الصف الاول من مدرسة متوسطة ، وحضرنا الدرس مع أترابه ، وأخذنا نتتبع خطة المعلم في الدرس من جهة ، ونلاحظ درجة انتباه أترابه الى دقائق الدرس من جهة أخرى .

كان المعلم قد استعد للدرس استعداداً كافياً ، فأخذ يجري التجارب واحدةً بعد أخرى ، ويناقش التلاميذ في نتائجها مناقشة لا بأس بها .

وقد ألقى في الماء قطعة من البوتاسيوم ، وأرى التلاميذ الغاز المشتعل الذي يتولد من تفاعل هذا الجسم بالماء ؛ ثم أخذ قطعة من الصوديوم ، وألقاها كذلك في الماء ، ولفت انظار التلاميذ الى ما يحدث من تفاعل الصوديوم بالماء .

غير أنني لاحظت خلال هذه التجربة أن الماء قد احمر احمراراً شديداً . فعجبت في الوهلة الأولى لهذه الحادثة ، لأنني لم أعرف سبباً كيميائياً لهذا الاحمرار . وعندما أخذت أفكر في الامر ، لحظت السبب من فوق الشباك . اذ كانت المدرسة في دار اعتيادية ، وكان يعلو شبابيكها أقواس مزخرفة ، مزدانة بزجاجات ملونة . ومن غرائب الاتفاق ، ان أشعة الشمس التي مرت من احدى الزجاجات الحمراء وقعت على الماء في الوقت الذي كان يحترق الصوديوم فيه .

فأخذت أرقب التأثير الذي سيحدثه هذا الاتفاق في سير الدروس ، غير أنني دهشت دهشة كبيرة ، لأن المعلم لم ينتبه الى الحادثة ، والطلاب أيضاً لم يتساءلوا عن اسباب هذا الاحمرار . . .

وقد ازدادت دهشتي هذه ، عندما انتقلنا مع المعلم وأترابه الى قاعة المناقشة

والانتقاد ، اذ رأيت ان المناقشة دارت حول مسائل شتى كثيرة دون أن تتناول هذه الحادثة الغريبة في بابها .

لفت نظر الطلاب اليها قائلاً :

ـ تبحثون عن أدنى تغير يحدث في خواص المادة ، ولم تحملوا تلاميذكم على ملاحظة التغير الذي حصل في لون الماء بهذه الصورة ! . .

ورأيت ان بعضهم لم ينتبهوا الى هذه الحادثة ، والبعض الآخر انتبهوا اليها ، غير انهم لم يتأكدوا من وجوب الاهتمام بمثل هذه الحادثات التافهة . . .

* * *

بعد أسبوع ذهبنا الى المدرسة نفسها ، ودخلنا الصف نفسه ، في الساعة نفسها ، لاستماع درس طالب آخر ، عن « الهواء » .

قام المعلم بتجاريب عديدة ، حتى وصل الى تجربة « اشعال الفوسفور تحت ناقوس موضوع على حوض ماء » وأرى التلاميذ الغاز الأبيض الذي يتولد من احتراق الفوسفور ، وقال انه بخار « حامض الفوسفور » .

ثم لفت أنظارهم الى ذوبان هذا الحامض في الماء وارتفاع الماء في الناقوس شيئاً فشيئاً .

وبينما كان المعلم يبحث عن مقدار الصعود ، أخذ الماء في الاخضرار، من جراء مرور النور ، هذه المرة ، من زجاجة خضراء!

فرأيت ان انتهز هذه الفرصة الجديدة ، لأبرهن لطلابي « خطورة بعض الامور التافهة » ، وسألت احد تلاميذ الصف ـ بعد الاستئذان من المعلم :

ـ هل لاحظتم شيئاً من التحول في الماء ؟

فأجابني على الفور : ـ نعم ، قد اخضر الماء .

ثم سألت الجميع : ـ هل تستطيعون أن تعللوا هذا الاخضرار ؟

فأجابني تلميذ آخر ـ يجب ان يكون السبب بطبيعة الحال ذوبان حامض الفوسفور في الماء .

وسألت عندئذ : أما لاحظتم لون حامض الفوفسور في حالته الغازية ؟ فأجابوا :

ـ نعم انه كان أبيض !

ـ أفلا تستغربون اذن ، أن مجرد ذوبان هذا الغاز في الماء البراق يكسب هذا الماء لوناً أخضر ؟

فأخذ كل واحد من التلاميذ يبدي رأياً في الامر ، الى أن فطن احدهم الى السبب الاصلي ـ وكان جالساً في زاوية الصف الامامي في وضع يمكنه من مشاهدة ارتسام الضوء الملون على الخوان ، مع اختراقه الماء . . . فصاح ضاحكاً ، وهو يشير بيده الى أعلى الشباك :

ـ ان الاخضرار نشأ عن زجاجة الشباك .

وعندما انتقلت الى غرفة الانتقاد ، رأيت أن التجربة الاخيرة أثرت في نفوس طلابي تأثيراً عميقاً . . . ولم يعد بينهم من يقول :

ـ « ما الفائدة من الاشتغال بمثل هذه الامور التافهة ؟ » .

انهم فهموا بعد ذلك : أن أتفه الاشياء وأحقر الحوادث قد تكتسب أحياناً خطورة كبرى .

مـا هـذا ؟

كان لي صديق مغرم بملاعبة ابنته الصغيرة ، وهو معجب بذكائها الوقاد .

زرته يوماً في داره ، فوجدته جذلاً من تقدم ابنته في التكلم . فقص عليّ مناقب هذا التقدم ، ثم نادى البنت واحتضنها ، وأخذ يسألها بكل لطف وحنان : ما هذا ؟

وكان قد أشار الى أنفها الصغير ، وأخذ يلامسه بين اصبعيه ملامسة لطيفة ، تظهر كل ما في قلبه من فرح وشغف .

فأجابت البنت فوراً بابتسامة جلية وفرح شديد :

ـ أنف . . .

فأظهر الوالد استحساناً حاراً لهذا الجواب . ثم انتقل الى اذنها وأخذ يلامسها ، سائلاً : ـ وما هذا ؟

فأجابت بلا تردد ، مع ابتسامة احلى من ابتسامتها الأولى ، وفرح اظهر من فرحها الاول :

ـ اذن . . .

ثم انتقل الى العين ، والرجل ، والخد . . . وفرح من صحة الاجوبة التي تلقاها على هذه الاسئلة الى أن وصل الى اليد ، فأخذ يفرك أصابعها ، وسأل : ـ وما هذا ؟

فأجابت هذه المرة أيضاً بلا تردد ، وبابتسامة تقارب الضحك :

ـ ثلاثة . . .

فتغير وجه الوالد من هذا الجواب ، وأخذ يهز اصبعها بشدة ، وكرر السؤال بكل اهتمام :

ـ هذا ؟ . . . هذا ؟ . . .

غير ان الجواب كان في هذه المرة : اربعة .

حار الوالد في أمره ، وعاد يكرر عليها أسئلته السابقة :

ـ ما هذا ؟
ـ أنف .
ـ وهذا ؟
ـ عين
ـ وهذا ؟
ـ خد . . .
ـ وهذا ؟

ـ اثنين . . .

وكان قد عاد في السؤال الاخير الى الاصبع . وعندما رأى البنت تجيب جواباً مغلوطاً في هذه المرة ايضاً احتدم غضباً ، وصاح في وجهها قائلاً :

ـ كيف تقولين اثنين . . يا حمقاء ؟

ففزعت الصغيرة من هذا الغضب والصياح ، وأخذت تبكي بكاءً مراً ، فاضطر الاب الى الخروج بها من الغرفة ليوصلها الى أمها . وعندما عاد الى الغرفة أخذ يظهر استغرابه من حالتها ، ويؤكد كل التأكيد بأنها كانت تعرف كل ذلك جيداً .

سألته عندئذٍ : وهل علمتها الاعداد ؟

فأجابني قائلاً : نعم انها تعد الخمسة جيداً .

فقلت له بكل اطمئنان :

ـ اعذرها اذن أيها الصديق ، فلا شك في انك علمتها العد على اصابعها ، وهي ظنت أن كلمات الاثنين والثلاثة والاربعة ما هي الا اسماء تدل على الاصابع المختلفة ، كما ان الاذن والانف والخد اسماء تدل على بعض الاعضاء !

* * *

كثيراً ما تذكرت هذه الواقعة ، وأنا أستمع الى دروس بعض المعلمين في الحساب .

وفي الحقيقة كم وكم منهم من كان يسلك في تعليم الحساب مسلكاً لا يختلف كثيراً عن مسلك هذا الاب في تعليم الاسماء والاعداد !

وقد دخلت يوماً على صف في مدرسة ، ووجدت تلميذاً صغيراً واقفاً امام السبورة يقوم بحسابات طويلة تتكرر فيها أسماء الملايين والكيلومترات . فأردت أن أتأكد من مبلغ فهمه للكيلومتر . فسألته : ما هو الكيلومتر ؟

فلم يتردد في الاجابة على سؤالي هذا بقوله : ألف متر .

غير أني لم أقتنع بهذا الجواب ، فسألت :

ـ وهل الكيلومتر أطول من هذه السبورة ؟

فأجابني بشيء من التردد : نعم اطول ؟

فسألته : وهل هو أطول من هذا الصف ؟

فأجابني هذه المرة بدون تردد :

ـ لا . . . اقصر من الصف . . .

- ١٩٣٠ -

التأليـف والتـوزين
في اعمـال التربيـة والتعليـم

حضرت يوماً « مناقشة حارة » بين طلاب دار المعلمين الابتدائية ، حول درس ألقاه احدهم على تلاميذ مدرسة التطبيقات . ألقيت بالي للمناقشة مدة غير يسيرة ، ثم رأيت أخيراً أن أبدي رأياً حول « نقطة اساسية » ، بقطع النظر عن الامور الفرعية . غير أن الطالب وجد ملاحظتي هذه منافية « لبعض القواعد » التي تلقاها من معلميه ، واستغربها استغراباً شديداً . وعندما شرحت له الأمر ، قائلاً « إن تلك القاعدة ليست مطلقة » ، تألم من زعزعة عقيدته في « مطلقية القواعد » ، وأخذ يظهر هذا التأثر والتألم ، بصوت ثائر حائر ، وصاح قائلاً :

ـ يحار الانسان فيما يجب أن يعمله . . . عند القيام بمهام التربية والتعليم ! يقولون له : « كذا وكذا » وإذا عمل يعترضون عليه قائلين : « غير انه . . . » .

ثم واصل كلامه بنفس التأثر والحماسة : لم نتعلم الى الآن قاعدة الا وجدناها مقيدة بقيود كثيرة ، ولم نطلع على طريقة الا رأيناها محفوفة بمشاكل كبيرة . . . فلا ندري ماذا يجب أن نعمل ؟ ! . . .

ولقد كنت لمحت عند طلاب دار المعلمين ، قبل ذلك أيضاً ، نزعة شديدة للبحث عن « أحكام ثابتة » في مسائل التربية والتعليم : رأيتهم مراراً يطلبون من معلميهم أن يذكروا لهم « قواعد مطلقة » ، يصح تطبيقها بلا قيد ولا شرط في كل الاحوال . . . وان يدلوهم على « طرق مستقيمة » توصلهم الى الغاية المطلوبة بسهولة ، دون أن تتطلب منهم الالتفات الى « اعتبارات مختلفة » .

غير أني لم أسمع ـ حتى ذلك الحين ـ أحداً يعبر عن هـذه النزعـة بهذا الاسلوب

الواضح القاطع : يحار الانسان فيما يجب أن يعمله عند القيام بمهمة التربية والتعليم ...

فرأيت ان اخلص الطالب ـ هو ورفاقه ـ من هذه الحيرة ، فقلت : اعدوا اذهانكم « لعدم التحير » في مثل هذه المسائل . . . لا تهيموا وراء « القواعد المختصرة المطلقة » ، ولا تفتشوا عن « الطرق القصيرة المستقيمة » ؛ واعلموا بكل تأكيد : انه لا يوجد في التربية « طريقة » توصل المعلم الى نتيجة حسنة ، دون أن تضطره الى مجابهة « مشاكل عديدة » ، ودون أن تتطلب منه العمل للتوقي « من محاذير كثيرة » ، ولا تنسوا : ان أتم القواعد قد تصبح ناقصة في بعض الاحوال ، وأحسن الطرق قد تصبح عقيمة في بعض الظروف . فإن عمل التربية عمل « تأليف وتوزين » قبل كل شيء ، وفوق كل شيء .

وان من أهم الأمور التي يجب أن تبقى ماثلة في أذهان المربين : ان افاعيل الحياة النفسية في منتهى الدقة والإعضال ، كما أن مطاليب الحياة الاجتماعية في غاية التنوع والتعقيد ، وهذا التعقيد وهذه الدقة وهذا التنوع ، تحتم على كل مرب ـ يروم القيام بواجباته حق القيام ـ ان ينظر الى كل أمر من الامور من وجوه عديدة ، وأن يتتبع نتائج كل عمل من الاعمال في ساحات متنوعة ، وألا يضع خططه الا بعد ملاحظة جميع تلك الوجوه ، وكل هذه النتائج ، ملاحظة شاملة .

ويمكننا أن نقول : ان ادق الوظائف التي تترتب على المربين ، هي التأليف بين مطالب الحياة المختلفة ، والتوزين بين غايات التربية المتنوعة ، وذلك لا يتيسر الا بالجمع بين وجهات النظر المختلفة ، والاحاطة بالنتائج المتنوعة :

التأليف بين حرارة العاطفة وقوة العقل ، بين نزعة الاستقلال وضرورة الانضباط ، بين الحسيات الوطنية والعواطف الانسانية ، بين القوى الفردية والخصال الاجتماعية ، بين الروابط التقليدية والنزعات التجديدية ، بين مقتضيات التربية المسلكية ومطالب الثقافة العامة .

تنشئة الفرد نَزُوعاً الى الصراحة ، على ألا تصل به هذه الصراحة الى درجة السذاجة .

تطبيعه على روح الإقدام والشجاعة ، على ألا تؤدي هذه الروح الى حرمانه من البصيرة .

إكسابه نزعة سامية وثابة تحمله على السير نحو المثل العليا ، دون أن تجعله ضالاً وراء الاحلام .

تعويده على الخصال الاقتصادية دون تركه فريسة للغرائز النفعية ، حمله على

التخصص في مهنة خاصة ، دون حرمانه من الثقافة العامة ؛ ايجاد توازن معقول وترتيب مفيد بين نزعاته القومية والدينية والمدنية ، وميوله الشخصية والمسلكية والعائلية . .

إن المسائل التي تجابه المربين والمعلمين ، والغايات التي تتجاذب جهودهم كلها من هذا القبيل : تتطلب منهم سلسلة طويلة من اعمال التأليف والتوفيق والتوزين .

ولهذا السبب لا نستطيع أن نقدر قيمة الاعمال التربوية ، بمجرد ملاحظة كيفياتها وانواعها ، دون أن نتأمل في نسبها وكمياتها .

فإنني أشبّه المربين من هذا الوجه بالاطباء الذين يداوون المرضى بالسموم ، فانهم كثيراً ما يضطرون الى اختيار اهون الشرور ، فقد يعمدون الى الاستفادة من خواص بعض السموم لأجل التغلب على بعض الامراض . وقد يقدمون على زرق بعض الجراثيم المخفَّفَة ، ليكسبوا البدن مناعة تقيه شرور الجراثيم الفتاكة . طبيعي أن حدود الفائدة والضرر والشفاء والمرض ، في كل هذه الاحوال ، لا تتعين بنوع الأدوية واللقاحات المستعملة فحسب ، بل انها تتبع نسبها وكمياتها أيضاً . ويمكننا أن نقول : ان أهم شيء في فن المداواة ، هو موازنة الفائدة والضرر موازنة دقيقة ، وايجاد النسبة الملائمة للوصول الى الغاية المطلوبة بأقل ما يمكن من الضرر وأعظم ما يمكن من الفائدة .

وكذلك الحال في فن التربية : فهناك ايضاً يكون أهم الاعمال هو موازنة المحسنات والمحاذير موازنة دقيقة ، وان اعظم المشاكل هي ايجاد النسبة التي تكفل جلب المحسنات ودفع المحاذير ، الى أقصى حدود الامكان .

فمن العبث ان يبحث المربون عن قواعد مطلقة لا تتطلب شيئاً من القيود والشروط ، وان يفتشوا عن طرق لا يشوبها شيء من المشاكل والمحاذير . . .

القسم الثالث

تراجـــــــم

منزلـــة أساطيـــن التربيـــة

لقد أراد البروفسور كلابارد ـ مدرس النفسيات في جامعة جنيف ، وفي معهد جان جاك روسو الشهير ـ أن يدرس منزلة « أساطين التربية » ، « في نـظر علماء التربيـة » ، بصورة علمية ، فانتخب اربعة عشر مربياً من اعاظم المربين الحديثين الذين عاشوا بين النصف الاول من القرن السادس عشر وبين النصف الاول من القرن التاسع عشر ـ من أرازم الى هربارت ـ ؛ ثم انتخب ثلاثة قواميس متعلقة بالتربية ، وأربعة كتب باحثة في تاريخ التربية ، وأخذ يحصي عدد الصفحات المخصصة لكل واحد من هؤلاء المـربين الاربعة عشر ، في كل كتاب من تلك الكتب السبعة .

إن المربين الذين انتخبهم كلابارد ـ لكونهم أهم العاملين في تطور علم التـربية ـ هم : بستالوتـزي Pestalozzi ، فروبـل Froebel ، هربـارت Herbart ، كانت Kant ، بازدوف Basedov ، روسو Rousseau ، فنلون Fénelon ، لوك Lock ، رولن Rollin ، كـومنيـوس Gomènius مـونتيني Montaigne ، لـوثـر Luther ، رابله Rabelais ، ارازم Erasme .

أما الكتب التي انتخبها كلابارد[1] ، فهي موسوعة التربية لـ « مونرو » ؛ قاموس

---

(١) انظر : Paul Monroe, *A Cyclopedia of Education*, 5 vols. (New York: Macmillan Company, 1911-1913); Ferdinand Edouard Bouisson, *Nouveau dictionnaire de Pédagogie et d'instruction Primaire* (Paris: Hachette, 1911); Wilhelm Rein, ed., *Encyklopädisches handbuch der padagogik* (Langensalza: H.Beyer and Söhne, 1903-1910); Francois Guex *Histoire de l'instruction et de l'éducation;* Gabriel Compayré, *The History of Pedagogy*, trans. by W. H. Payne (Boston: Heath, 1897); Giovanni Marchesini, *Diseguo Storico delle dottrine* (Roma, 1918),

وآمـادو ، تاريـخ التربيـة وعلم التربيـة ، باللغـة الاسبانيـولية (بـرشلونة ، ١٩١١) .

التربية لـ « بويسون » ، موسوعة علم التربية لـ « راين » ؛ كتاب تاريخ التربية والتعليم ، تأليف « فرنسوا كه » ؛ تاريخ علم التربية ، تأليف « كمبايره » ؛ تاريخ مذاهب التربية ، تأليف « ماركزيني » ؛ تاريخ التربية وعلم التربية ، تأليف « آمادو » .

ان هذه الكتب تعود الى ست ممالك مختلفة ، ومكتوبة بخمس لغات مختلفة . والقصد من انتخابها بهذه الصورة ، هو ازالة تأثير التحزب الذي قد يظهر لبعض المربين بوجه خاص في بعض البلاد .

أما النتيجة التي وصل اليها البروفسور كلابارد من هذه الاحصاءات فهي كما يلي :

بستالوتزي ، ٢٤,٦ في المئة من مجموع الصفحات المخصصة لهؤلاء الاربعة عشر ؛ روسو ١٣,٦ في المئة من هذا المجموع ؛ هربارت ١١,٨ في المئة ، فروبل ٩,٢ ؛ كومنيوس ٨,٨ ؛ لوك ٥,٨ ، كانت ٤,٦ ؛ فنلون ٣,٩ ؛ لوثر ٣,٨ ؛ رولن ٣,٥ ؛ أرازم ٢,٩ ؛ مونتيني ٢,٩ ؛ بازدوف ٢,٧ ؛ رابله ٢ في المئة من مجموع الصفحات المذكورة .

يظهر من هذه الارقام ان روسو يشغل المنزلة الثانية بين أساطين التربية في نظر العلماء المعاصرين . أما المنزلة الأولى فهي لبستالوتزي . كما أن هربارت وفروبل وكومنيوس يشغلون منزلة ممتازة بين بقية المربين .

بستالوتــزي

Pestalozzi

(١٧٤٦ - ١٧٧١)

حياته وأعماله

- ١ -

ولد بستالوتزي سنة ١٧٤٦ في مدينة زوريخ - في سويسره الالمانية - من عائلة متوسطة الحال . وقد فقد والدَه ، وهو ابن خمس سنين ، وظل تحت رعاية أمه وحدها ، مع أخيه واخته الصغيرة . وقد حصرت امه هذه جميع أوقاتها واهتمامها في تربية أولادها ، بمساعدة داية مشفقة وبارة لم تنفك من خدمة العائلة حتى مماتها ؛ وصارت مثالاً للأمومة الحقة والصالحة ، التي لا تتوانى في تضحية كل مرتخص وغال في سبيل راحة أولادها .

وقد نشأ بستالوتزي بهذه الصورة في بيئة نسائية ، واكتسب منها رقة وحساسية شديدة ، وترعرع فيها بقلب مملوء بحب الغير والايثار . إن هذه الخصال قد عرف بها بستالوتزي منذ بدء حياته الدراسية ، وبقيت من أبرز سجاياه حتى نهاية حياته الفعلية . . .

ولكنه ظل محروماً في تربيته الاولية من تأثير الرجال ، ومن مخالطة الناس والاطفال ، فأصبح من جرّاء ذلك ساذج القلب ، سهل الانخداع ، ضعيف الارادة . إن هذه الصفات قد ظهرت عليه أيضاً منذ صغره ، ولم تفارقه حتى شيخوخته . . .

قد كان له جد وعم ، وكان الاول قسيساً والثاني طبيباً ، الا انهما كانا يعيشان في القرى وعلى الجبال ، بعيدين عن المدينة وعن أمه ، فلم يذهب بستالوتزي لزيارتهما الا مرة في السنة ، ولمدة بضعة أسابيع فقط ، ولذلك لم يتأثر بهما تأثراً ذا بال . ومع هذا ، كان يضطر الى مرافقتهما في الزيارات التي كانا يقومان بها بمقتضى وظائفهما ، في المدة التي كان يقضيها بجانب كل منهما . وهذه الزيارات التي كانت تجري تارة بمرافقة طبيب ينتقل من دار الى دار لعيادة المرضى ومداواتهم ، وتارة بمرافقة قسيس يتنقل من عائلة الى عائلة ، ومن

قرية الى قرية لاداء واجباته الروحانية على اختلاف أنواعها ـ من تعميد وتكليل الى مواساة وتكفين ـ . . هذه الزيارات قد تركت في نفسه تأثيراً عميقاً : لأنها كانت تدخله في صميمية القرويين ، وتطلعه على مبلغ بؤسهم وشقائهم ، وتثير في نفسه هواجس الحنو والعطف عليهم . إن آثار هذه الاطلاعات والانفعالات ، رافقت جميع أعمال بستالوتزي في جميع أدوار حياته . .

أكمل بستالوتزي كل درجات التحصيل الموجودة والمعتادة حينذاك في مدينة زوريخ .

فالمدارس عندئذ كانت في حالة ابتدائية جداً : التعليم فيها كان يكاد ينحصر في قراءة الكتاب المقدس وحفظ التعاليم الدينية وترتيل الادعية والصلوات ؛ أما تعليم الكتابة ، فكان مختصاً بالبنين ، وكان زيادة على ذلك ، مشروطاً بطلب خاص من الاولياء . أما المعلمون فكانوا اشتاتاً ومزيجاً من مهن مختلفة : فكنت ترى بينهم عدداً غير قليل من الجنود والعرفاء والضباط القدماء الذين كانوا يختارون التعليم مهنة لهم ، بعدما يفنون قواهم وشبابهم في خدمات الملوك المختلفة في ايطالية وفرنسة والمانية ، ويصبحون في حاجة الى مهنة سهلة يمضون بها بقية أيام حياتهم بدون عناء . . وكنت ترى بينهم البقال السابق ، والاسكاف القديم ، والنجار المتقاعد ، حتى كنت ترى عدداً غير قليل منهم قد جمع بين التعليم والمهنة السابقة ،وظل يستمر على بيع الخبز وصنع الاحذية وبيع البيض من جهة ،وعلى تعليم الاطفال من جهة أخرى.

أما اجور هؤلاء المعلمين ، فكانت تعطى على الاكثر من قبل أولياء الاطفال أنفسهم ، عيناً ـ من حطب وحنطة وسمن وشعير ـ وان كانت بعض النواحي تضيف الى هذه الاجور العينية شيئاً من الاجرة النقدية ، باسم الناحية أو القرية . . وكثيراً ما كان المعلمون يعاملون الاطفال معاملة متناسبة مع مقدار الهدايا التي يتقاضونها من أوليائهم .

وكان معظم المعلمين لا يعرف الكتابة ، فلا يهتم بغير تحفيظ الادعية والصلوات عن ظهر قلب كما تعلمها هو ، بدون فهم ولا انتباه .

فيمكننا أن نقول أن المدارس هناك تشبه حينئذ كل الشبه بعض الكتاتيب التي لا تزال تعيش عندنا .

لقد درس بستالوتزي في بادىء الامر على يد مثل هؤلاء المعلمين ، ولكنه دخل بعد ذلك الكلية ثم الجامعة ، وتعارف فيها بطبقة خاصة من المعلمين المسمويين idéalistes واختلط بشبيبة متحمسة ، وخرج من هذه البيئة مشبعاً بروح الثورة والتجديد ، تواقاً الى عمل الخير ، نزّاعاً الى قلب نظام المجتمع .

وقد أصبحت مدينة زوريخ عندئذ ـ مع ليبسيك ـ مركزاً خطيراً لنهضة جديدة في الفكر والادب الالماني ، وكان فيها عـدة أساتـذة يسعون الى اثـارة عواطف الـطلاب ، ويغرسون في نفوسهم حب الحرية والخير ، وينصحونهم بتحديد المطامـح والرجـوع الى السذاجة ، ويولدون فيهم ميلاً قوياً الى خدمة الشعب . . وقد تكونت في زوريخ بتأثير هؤلاء الاساتذة شبيبة منورة ومتحمسة ، « تتغذى بالخيال وتعيش بالآمال » . إن هـذه النصائح والالقاآت صادفت هوىً ملائماً في نفسية بستالوتزي ، فصار من أشد مبشري هذه الآراء وأقوى ممثليها . .

هذا ، وقد كانت مدينة زوريخ أخذت تتأثر من آراء « روسو » ونشراته ، بسبب قرب مدينة جنيف ، ولا سيما من جرّاء ارتباط مقدرات المدينتين في الحلف السويسري .

كان بستالوتزي طالباً في السادسة عشرة من عمره عندما احرقت حكومـة جنيف مؤلفات جان جاك روسو ، وكان في عنفوان شبابه خلال الاختلافات التي حدثت بعد ذلك في جنيف بين الحكومة والأهالي . كان قد شاع ان حكومة زوريخ تنـوي ارسال نجـدة عسكرية لمساعدة حكومة جنيف ، وقام عندئذ نفر من الشبيبة المنورة يسعى لمحاربة هذه الفكـرة ، ولاستحثاث الاهلين لمسـاعدة الشعب عـوضاً عن الحكـومة . وقـد اشتـرك بستالوتزي بهذه الحركات ، حتى أنه سجن من جرائها ، ولكنه استفاد منها فائدة كبيرة . اذ انه تعارف في خلالها بفئة من المنورين ، قدروا مزاياه حق قدرها ، وكانوا له عضداً قوياً في الاعمال التي قام بها مؤخراً .

كانت الجامعة عندئذ تدرس ثلاثة فروع : اللاهـوت ، الطب والحقـوق . وقد انكب بستالوتزي في بادىء الامر على دراسة اللاهوت « بقصد ايقـاظ الناس بـالمواعظ الدينية » ، ولكن بعد ذلك تحول عنها الىَ دراسـة الحقوق بقصـد « الدفـاع عن حقوق المظلومين » ، الا انه عدل في الاخير عن هذا المسلك أيضاً ، وعزم على الاشتغال بالزراعة لأجل أن يعيش « عيشة حرة » .

العيشـة الحرة . . . كـانت أسمى غايـات المنورين في ذلـك الـدور ، دور القلق والانتقال . . . والفكرة السائدة بينهم اذ ذاك ،كانت ترى في الاعمال الـزراعية أنجـع الوسائط للعيشة الحرة . . .

فترك بستالوتزي كل دراسته السابقة ، وأخذ يتمرن على الزراعة . ثم اشترك مع جمـاعة من المتمـولين ، واشتـرى ضيعة واسعـة ، وبنى عليها داراً للسكنى ، وسمـاهـا « نيوهوف » ، فانتقل اليها مع زوجته ، وصار يقضي جميع أوقاتـه فيها ، مستغـرقاً في الاعمال الزراعية واصلاحاتها .

وكان قد بلغ اذ ذاك الخامسة والعشرين من العمر . .

أما انصراف ذهن بستالوتـزي الى « التربيـة » فقد حـدث بعد ذلـك ، وبصورة تدريجية . لا شك في انه كان قد قرأ (اميل) ـ كتاب روسو الشهير ـ واعجب به وتأثر منه ، مع هذا يظهر انه لم يفكر بمسائل التربية بصورة جدية الا بسبب الابوة : فانه تزوج بامرأة مهذبة وهو في الثالثة والعشرين من العمر وصار أباً بعد سنة ، لصبي ـ سماه جاك وصار يناديه ـ بالتصغير ـ جاكلي .

انه كان يشعر بعظم تأثير العائلة في التربية شعوراً واضحاً ، حتى قبل زواجه : فقد قال في احدى الرسائل التي ارسلها الى خطيبته ، قبل الاقتران بها : « يجب أن تسيطر السذاجة والدهقانية في بيتنا ، حسبما تتطلبه تربية أولادنا » . وقال في رسالة اخرى « ان ابنائي ، يجب أن يتمرنوا على فلاحة الارض ، ولو انهم تلقوا أدق وأرقى ما يمكن من التهذيب العقلي ، لأنني لا أود أن اكون أباً لحضريين عاطلين » .

وعندما صار أباً ، أخذ يدون مشاهداته وملاحظاته عن ابنه في تذكرة خاصة ، كتب في مقدمتها ما يأتي : « ان ابني سيكون يوماً ما حاكماً لي أو عليّ فيا ربي احفظني من زلة القاء الشر في هذا القلب الصافي ! . . » .

يظهر من مطالعة هذه المذكرات ، ان بستالوتزي كان يرمي في بادىء الامر الى تربية ابنه تربية تشبه التربية التي أوصى بها جان جاك روسو في كتابه اميل . . ولكن جاكلي لم يكن طفلاً موهوماً مثل أميل ؛ وقد كان على بستالوتزي ان يقوم بتربيته حقيقة وفعلاً . فالاتصال المستمر مع الحقيقة الراهنة ، والتصادم المتكرر بمقتضياتها الطبيعيـة فعلت فعلها في آراء بستالوتزي ، وميزتها عن آراء روسو ، وجعلته مربياً فعلياً ، لا مفكراً خيالياً . .

أما فكرة تربية وتعليم العوام ، فقد تبلورت في ذهن بستالوتزي ، خلال اشتغاله بالزراعة : انه نشأ على حب الشعب منذ صغر سنه ، وقد اطلع على مبلغ بؤس الفلاحين تمام الاطلاع ، وشعر بشقائهم كل الشعور ، وفكر في أمرهم جد التفكير : ما السبيل الى تخليص الفلاحين والفقراء ، من هذا البؤس والشقاء ؟ هل هو الاسعاف والمساعدة ؟ لكن الشقاء عظيم وعام ، فلا يمكن تخفيفه بالاسعاف ، أو وضع القوانين وتغيير الانظمة ؟ لكن القوانين الموجودة موضوعة من قبل الاغنياء ، ومطابقة لمنافعهم ، فهـل من المأمـول أن يتنـازلوا عن حقـوقهم ، بدون ضغط ؟ ومن ذا الـذي سيضغط عليهم ؟ هـل العـوام المظلومون ؟ لكن كم مرة رأيناهم يتفقون مع من يظلمهم على من يسعى لتخليصهم من الظلم . . فرأس الداء اذن ليس الا الجهل وفسـاد الاخلاق . . فـما من دواء لتخليص الفلاحين من الشقاء غير التربية والتعليم .

وقد زاد اعتقاد بستالوتزي بذلك ، كلما زاد اختلاطه بالفلاحين وتوسع اطلاعه على احوالهم . وصار يرى في الاخير انه يجب تعليم أولاد الفلاحين « حتى يمتازوا عن الثيران التي يقودونها ، بل والمحاريث التي يفلحون بها » .

هذا وقد فكر بستالوتزي في الوقت نفسه بامكان الجمع بين التشغيل والتعليم ، وقرر أن يقوم هو بنفسه بتجربة في هذا الباب : ان في حياة المزرعة كثيراً من الاعمال الخفيفة التي لا يصعب على الاطفال القيام بها ، لا سيما في معامل النسيج والغزل التي أسسها مجالا واسعاً لتشغيل الاطفال بدون تعب كبير ، فلماذا لا يجمع الاطفال المتشردين والفقراء ليشغلهم بهذه الاعمال الخفيفة من جهة ، ويعلمهم ما يحتاجون اليه من جهة اخرى . . ؟

وحالما فكر في الامر ، بدأ بالعمل ، وأخذ يجمع الاطفال في نيوهوف ؛ وكان ذلك سنة ١٧٧٤ .

ومن الغريب أن بستالوتزي أقدم على هذا العمل وحالته الاقتصادية في تزعزع شديد . أخذ على عاتقه تعليم الاطفال المتشردين وهو على شفا جرف هار من الافلاس . . فانسحب شركاؤه من اعمال المزرعة ، وقطعوا أموالهم عنه . وانفق بستالوتزي واستهلك كل ما كان يملكه هو وامرأته في سبيل هذا العمل ، بدون جدوى . وقد أضاع كل شيء ، وهو آخذ على عاتقه اعاشة وتربية عدد غير قليل من اطفال الفقراء .

ولكن ايمانه القوي والراسخ لم يسمح له بالتخلي عن العمل ، مهما زادت المصاعب أمامه ، ومهما عظمت الموانع في سبيله . وقد وجد طريقاً للخروج من هذا المأزق الحرج ، وأخذ يستثير حمية أصحاب البر والاحسان . . ونشر بياناً « لمحبي الانسانية » سنة ١٧٦٦ - شرح فيه ما يعتقده من لزوم تعليم اطفال الشعب ، وذكر التجربة التي قام بها في نيوهوف بوسائطه الذاتية ، وبيّن المصاعب والموانع التي لاقاها في هذا السبيل من قلة المال ، وطلب من أصحاب البر والاحسان أن يأخذوا بيد المشروع ويمدوه بالاموال اللازمة لمدة ست سنوات . وتعهد مقابل ذلك ان يجمع الاطفال الفقراء ويقوم باعاشتهم مع تعليمهم القراءة والكتابة والحساب وتمرينهم على مهنة يعتاشون بها في كبرهم بدون أن يبقوا عالة على الغير . وتعهد زيادة على ذلك ، أن يعتبر الاموال التي ستقدم الى هذا المشروع ديناً عليه لأصحابها ، ووعدهم باعادة المبالغ بصورة مقسطة بعد عشر سنوات . وتعهد في الاخير ، ان يعرض المعهد الى تفتيش هيئات اختصاصية من حين الى حين ، وأن ينشر بياناً سنوياً عن سير المعهد وعن احوال الاطفال الذين يقوم بتربيتهم فيه .

وقد أتيح له من الاصحاب من ناصر فكرته ، وأخذ على عاتقه بث الدعاية في الصحف حول مشروعه ، فنجح في مسعاه ، وأخذت الاكتتابات تتوارد عليه لتحقيق المشروع وادامته .

فانكب بستالوتزي على العمل بنشاط أشد وايمان أرسخ مما كان عليه قبلاً ، وزاد عدد الاطفال حتى ابلغهم الى السبعين ، وصار يسعى سعياً حثيثاً لتوسيع مداركهم وتقويم أخلاقهم بكل قواه . ثم أخذ ينشر بياناً سنوياً حسب وعده ، يذكر فيه أسماء الاطفال واحداً فواحداً ، يشرح أحوال كل منهم على حدة فنال معهد نيوهوف بين المفكرين والمنورين من التقدير والاعجاب ما ضمن استمرار المساعدات المالية من السنين الاولى .

غير أن المعهد أخذ يلاقي أكبر الصعوبات وأسوأ العقبات ممن كان يسعى للاحسان اليهم : من أولياء الاطفال الفقراء ، الذين كان يرمي لتخليصهم من التعاسة والشقاء ! . فانهم كثيراً ما كانوا يراجعونه ويطلبون منه بعض المبالغ أو المآكل ، ويهددونه باسترداد أولادهم لجمع الصدقات بواسطتهم . وكثيراً ما كانوا يفعلون ما هددوه به ، ويخطفون أولادهم ، بعد اشباع بطونهم مدة شهور عديدة ، ولا سيما في أيام الآحاد التي كانوا يلبسون فيها ألبستهم الجديدة ! وكانوا يحرمون بستالوتزي من قسم كبير من ثمرات مساعيه المعنوية من جهة ومن رأس ماله المادي من جهة أخرى . فكان الرجل يضطر الى مناضلة الآباء النفعيين مناضلة مستمرة ، وهؤلاء لا يتوانون عن الافتراء على الرجل ، ليستروا اغراضهم النفعية بستار خداع .

وقد استمر بستالوتزي في هذا النضال حتى سنة ١٧٨٠ . ولكنه كان مندفعاً بعاطفة شديدة ، لا تحسب حساباً للمستقبل ، ولا تسمح له أن يحصر حدود عمله بالوسائط التي بيده . . . وكان لا يصادف ولداً متسولاً أو متشردا الا وسعى لانقاذه من تعاسته ، وأدخله في ملجئه . هذا ، والاغراض الدنيئة تعمل عملها الشائن ، والمفتريات المتوالية تزلزل الاعتماد السائد حول المعهد وتسبب تناقص المساعدات المتواردة عليه ، وتنتهي في الاخير بانقطاعها منه .

فاضطر بستالوتزي عندئذ الى سد المعهد وتشتيت الاطفال ، وقد استنفد كل ما كانت تملكه يداه ، وغرق في الديون ! فترك الضيعة لدائنيه برمتها ، بدون أن يحافظ على شيء منها ، سوى حق السكنى في الدار التي شيدها .

وهكذا ، قد انتهى الدور الاول من حياة بستالوتزي مع فشل تام ، بالرغم عن نبل الغاية التي توخاها في أعماله ، وبالرغم من المساعي والتضحيات التي بذلها في سبيل تحقيق تلك الغاية السامية .

* * *

وقد وقع بستالوتزي ، بعد هذا الفشل ، في شقاء عميق ، أوصله احياناً إلى درجة

الفاقة الشديدة ، فأصبح فيها لا تختلف حالته كثيراً عن حالة الشحاذين الذين كان قد سعى لتخليص أولادهم من الشقاء .

وقد ذهبت زوجته مع ابنه الى قصر احدى صديقاتها ، وظل هو وحيداً وشريداً ، يسخر به الاطفال ويهزأ به الناس ، ويحكمون عليه بالجنون ، وينظرون اليه نظرهم الى المجذوبين . . . وقد قال بستالوتزي قوله المشهور في هذه الدور : « عشت كالشحاذ ، لأعلم الشحاذين ان يعيشوا مثل الانسان » .

وقد ظل بستالوتزي على هذه المنوال ، ثماني عشرة سنة كاملة ، لم يجد فيها أدنى مجال لتحقيق غايته الاصلية وأمله الشاغل ؛ ومع هذا ، لم يترك فكرته الاولى ، وظل يصبو الى تحقيقها طول هذه المدة . وقد قال : « ان اعتقادي بطبيعة رأيي ، لم يكن يوماً من الايام أشد مما كان عليه في اليوم الذي رأيت فيه كل شيء قد اندرس حولي . . » .

وقد حاول بستالوتزي في هذا الدور العتيد ، أن يعيش بالتحرير والتحبير ، وأخذ يكتب بعض المقالات ، ليعتاش بأجورها . وقد نصحه أحد أصدقائه أن يجرب كتابة القصص ، فاتبع بستالوتزي هذه النصيحة ، وأقدم على كتابة قصص عديدة ، بدون أن يرافقه النجاح فيها . وبينما كان مضطرباً ومتألماً من عدم التوفيق ، خطرت على باله فكرة جديدة ، وهي كتابة رواية مستندة الى مشهوداته ومعلوماته عن حياة القرويين . فانكب على الكتابة ، وأكمل الرواية في مدة وجيزة [٢] . ولشدة فقره كتب مسودات هذه الرواية ـ رواية ليونارو جرترود ـ على ظهر أوراق الحسابات القديمة .

إن موضوع هذه الرواية كان بسيطاً للغاية في حد ذاته : كان « ليونار » بناء ساذجاً ، يعيش عيشة هدوء وسعادة مع زوجته جرترود وأولاده ، وهو سليم القلب ، طاهر الضمير ، شغف بأسرته ، يشتغل بجد ونشاط لاعاشة عائلته . لكنه كان في القرية وكيلاً لملتزم ، طماع شرير ، لا يهتم بشيء غير ادخار المال ، ولا يتأخر عن شيء لاستغلال سذاجة أهل القرية بكل الصور الممكنة : وقد فتح خمارة يصطاد بها البسطاء ، يشوقهم الى الشرب والسكر ويكبلهم بالديون . وقد وقع ليونار في فخ هذا الشرير ، فأخذ يسكر ويستدين ، وينفق كل ما يكسبه هناك ، ويوقع العائلة في شقاء وارتباك . . غير أنه صافي القلب ، يحب زوجته وأولاده حباً جماً ؛ فيندم عما بدر منه عندما يرجع لأهله ، مع هذا يعود الى السكر والخمارة عندما يلاقي المأمور الشرير . . ويستمر الحال على هذا المنوال بين جزر ومد مدة من الزمن . أما « جرترود » فكانت ملاك العائلة وتمثال التضحية والايثار . لقد صبرت صبر الكرام ، وحاولت اصلاح أحوال زوجها بكل قواها الا أنها فهمت في

(٢) طبعت الرواية سنة ١٧٨١ وراجت رواجاً عظيماً ، وأكسبت بستالوتزي شهرة كبيرة في كل العالم الالماني .

الاخير ، أن لا سبيل إلى ذلك ، طالما كان فخ الملتزم منصوباً في القرية . فعزمت في نفسها على مراجعة حاكم القرية ، فذهبت اليه وقصت عليه الخبر ، واستنجدت به وأولادها معها . . فتألم الحاكم من القصة وعزل وكيل الملتزم ، فأوجد عملاً للعمال العاطلين . فتحول كل شيء في القرية ، وعادت الى البيوت السكينة والسلام .

إن القصة بسيطة في حد ذاتها ؛ ولكنها ممتازة برقة العواطف التي تتمثل فيها ، وبدقة الاوصاف التي تتخللها ، فكل شخص من اشخاص الرواية ، يتجسم فيها بأوصاف ثابتة وبارزة . يظهر ان كل ما رآه بستالوتزي طول حياته من الشر والشقاء ، وكل ما سمت اليه نفسه من الخير والاعتلاء ، قد انعكس على صفحات هذه الرواية وجعلها رقيقة ، طبيعية وحية . فاكتسبت الرواية من جرّاء ذلك شهرة عظيمة ، وانتشرت انتشاراً هائلاً ، حتى انها ترجمت بعد مدة وجيزة الى الفرنسية .

ويقال ان ملكة بروسية اذ ذاك اعجبت بالرواية اعجاباً شديداً وقالت : « لو لم تمنعني صفتي الرسمية ، لذهبت الى حيث يسكن المحرر ، لأشكره على الخدمة العظيمة التي قام بها بكتابة هذه الرواية . . . » .

ان كل هذا النجاح وكل هذه الشهرة لم تخفف عسره المالي الا قليلاً، ولم تمنعه من الرجوع الى الفقر والفاقة في السنين التالية.

كان يقصد بستالوتزي من وراء كتابة «ليوناروجروترود» غاية تهذيبية في الدرجة الاولى: فكتب بعد سنة كتاباً آخر، شرح فيه الغاية الاصلية التي كان ينشدها من الرواية، فوصف عائلة يجتمع افرادها حول المائدة كل مساء ويقرأون فصلاً من فصول الرواية، ويتناقشون عليها ويستخرجون منها دروساً وعظات اخلاقية. كما انه كتب بعد مدة جزءاً ثانياً للرواية الاصلية وأعقبه بجزء ثالث فرابع، وتوسع في هذه الاجزاء في الغايات الاخلاقية والاصلاحات الاجتماعية. . ولكن كتبه هذه لم تجد من الرواج ما يشابه او يقارب رواج روايته الاولى.

يظهر من ذلك ان بستالوتزي كان استهدف في روايته شيئاً، اما الناس فكانوا احبوها لشيء آخر، لمزية لم يستهدفها هو. .

استمر بستالوتزي على الكتابة نحو ثماني سنوات، ثم انقطع عن الكتابة ايضاً، فلم يحرر شيئاً يستحق الذكر مدة عشر سنوات.

ولكنه لم ينس طول هذه المدة مسماه الاول، وظل يفكر في امر تعليم العوام طول سني بؤسه وشقائه؛ ولم يقطع الامل والرجاء من النجاح النهائي يوماً من الايام.

* * *

وقد لاحت له بارقة الامل في اواخر القرن: وقد تمخضت السياسة بشكل حكومة جديدة في سويسرة؛ فقد تألفت سنة ١٧٩٨ جمهورية موحدة، قامت مقام الحلف القديم. ودخل في الحكومة الجديدة بعض اصدقاء بستالوتزي واقترحوا عليه ان يتعهد بعض الاعمال السياسية والادارية. ولكنه رفض ذلك وقال «اود ان أكون معلماً»، ثم راجع الوزارة بتحرير رسمي، بحث فيه عن وجوب الاهتمام بتربية اطفال الطبقات الدنيا من الشعب، وعن ضرورة تغيير طرق التعليم، وعرض نفسه للخدمة في هذا السبيل.

وقد حدث في تلك الآونة حادث خطير، اضطر الحكومة الى الاهتمام بأمر الايتام: وذلك أن بعض المقاطعات كانت امتنعت عن قبول شكل الحكومة الجديدة، وحاولت أن تحافظ على تقاليدها القديمة. فتدخل الجيش الافرنسي في الامر، وأطفأ المقاومة بالنار والحديد. وقد انتهت اعمال الحملة العسكرية بمجزرة فجيعة في ستانز Stans: أدى الى تيتيم عدد كبير من الاطفال. فرأت الحكومة من واجبها أن تسارع الى نجدة اليتامى، وقررت ان تؤسس ملجأ خاصاً لايتام هذه الفجيعة، وبما أن بستالوتزي كان قد عرض نفسه سابقاً لخدمة التعليم، عهدت اليه بتأسيس الميتم وادارته.

وهكذا قدر لبستالوتزي أن يعود الى الاشتغال بتربية الاطفال مرة أخرى، ثماني عشرة سنة بعد فشل مشروع نيوهوف. وكان اذ ذاك في الثانية والخمسين من العمر.

بدأ بستالوتزي عمله الجديد في «ستانز» وهو شاعر بخطورة الوظيفة التي تعهد بها، وبالانقلاب العظيم الذي سينتج منها، وقد كتب لزوجته ما مآله: «سأشرع الآن في القيام بأعظم عمل من أعمال العصر.. فاذا كنت لا أستحق غير الاهمال الذي لقيته من الناس الى الآن، فلا أمل لنا في هذه إلحياة.. ولكني اذا كنت مغدوراً في هذا الاهمال - وحائزاً على الاوصاف التي اعتقدها في نفسي - فكل شيء سيتغير أمامنا.. لقد صبرت ثلاثين سنة، فاصبري ثلاثة أشهر أخرى..».

شرع في العمل، وهو يعتقد أن ثلاثة أشهر ستكفي لاظهار اصابة آرائه ولتحقيق آماله.. شرع في العمل، وكله أمل وإيمان، وكله عزم ونشاط، وقد زادت قوته بمرارة السنين التي قضاها في التعاسة والشقاء والبحث والانتظار.

فلم يود بستالوتزي أن يستعين بأحد في عمله الجديد، لكيلا تفسد عليه الامور من جراء اندساس الافكار البالية في ذلك العمل، فرضي أن يتحمل كل الاعباء وحده، ويدبر كل الامور بنفسه، فلم يستخدم أحداً في معهده غير خادمة بسيطة لتدبير الامور البيتية.

إن الوقائع لم تخيب آمال بستالوتزي، بل جاءت مصدقة لكل ما كان يعتقد به؛ فلم يمض على فتح الميتم ثلاثة أشهر الا وقد ظهرت معجزة من معجزات التربية والعمل: وقد

تمكن بستالوتزي من التأثير على الايتام تأثيراً بليغاً ، ومن تغيير نفسيتهم تغييراً عميقاً ، وصار لهم أباً شفوقاً لا يفارقهم ولا لحظة واحدة ، فيشاركهم في كل اعمالهم وعواطفهم ويؤثر عليهم في كل أحوالهم ومشاعرهم . . وقد زارت المعهد لجنة علمية ، فاندهشت من النتائج التي شاهدتها ، ونعتتها بالمعجزة . .

ولكن للحياة الاجتماعية مظاهر وتجليات خاصة ، تخالف احياناً مقتضيات العقل الصافي والمنطق المجرد : فالنتائج التي وصل اليها بستالوتزي في مدة وجيزة - وان احرزت استحسان اللجنة الاختصاصية - الا أنها ظلت بعيدة عن مدارك الناس ، حتى عن مدارك الموظفين الاعتياديين : ما هذه الاعمال العجيبة التي كان يقوم بها هذا الرجل الغريب ؟ هل كان ادنى شبه بينها وبين أعمال سائر المدارس ؟ ما هذه الجولات وهذه الالعاب ؟ لماذا لا يرسلون الرجل - على الاقل - الى مدينة زوريخ ليشاهد دار الايتام التي فيها ، ولينهج منهجها ؟ . . هكذا كان يفكر الحاكم الاداري وهكذا كان يقول الرئيس الروحاني . . أما الناس ، فكانوا في ريب أشد من ذلك : انه كان بروتستانتياً وهم كاثوليك ؛ فلماذا وضعوه على رأس أيتامهم ؟ ألأنهم يريدون أن يقتلوا الكثلكة بعد أن قتلوا ما قتلوا من النفوس ؟ ألم تكن هذه الاعمال والحركات الغريبة ضرباً من الخداع ، لا يقصد بها سوى امحاء الديانة تحت الستار ؟

وهكذا : فبينما كان يعمل بستالوتزي بنشاط ليس وراءه من نشاط ، وبمفاداة ما بعدها من مفاداة . . تألبت عليه في الخفاء جميع قوى الجهل ، فأخذت تتهمه بأنواع الاتهامات .

فلم تستمر أعمال بستالوتزي ومساعيه في ستانز أكثر من خمسة أشهر ! . اذ بعد هذه المدة ، رجع الجيش الفرنسي الى هناك وحول بناية الميتم الى ثكنة عسكرية فاضطر بستالوتزي الى توزيع الايتام على العائلات وغادر ستانز الى الجبال ، وهو منهوك القوى ومدهوش من تأثير هذه الصدمة الفجائية . . .

غادر بستالوتزي ستانز ، وفي قلبه أمل قوي بالعودة اليها بعد انسحاب الجيش . . ولكن هذا الامل قد خاب بعد مدة وجيزة : اذ أن الجيش غادر ستانز ، ومع هذا لم يدع احد بستالوتزي للعودة اليها ! . فان الدعايات التي قامت حوله كانت قد عملت عملها ، فاضطرت الحكومة، للنزول على رغبات العوام! .

* * *

إن هذه الصدمة الجديدة كانت عنيفة التأثير على بستالوتزي ، الا أنها صارت صدمة خير له ، اذ انها فتحت امامه مجال عمل أوسع من الميتم الذي أضاعه :

إن ادارة المعارف كانت عهدت الى رجل عاقل وحزوم ، عرف ان الاصلاح الحقيقي يتوقف على احضار معلمين قديرين ، فقرر أن يؤسس معهداً خاصاً بذلك ، وخصص القصر الذي في مدينة «برتود» لهذا الغرض ، واقترح على بستالوتزي ان يتولى ادارة هذا المعهد .

الا أن بستالوتزي تردد في الامر ، وطلب أن يفسح له المجال لتجربة الطرق التي كان يتصورها ، قبل الاقدام على تعميمها . فعهدت اليه المعارف بالتدريس في مدرسة صغيرة في نفس المدينة .

إن المدرسة المذكورة كانت في حي العوام ، وكان يؤمها ما يقرب السبعين من الاطفال . وقد تقاسم بستالوتزي هؤلاء الطلاب مع المعلم الاصلي ، وأخذ نصفهم وبدأ حسب الطريقة التي كان يحلم بها .

أما المعلم الاصلي فكان خفافاً ، لا يزال يشتغل بصنع الاحذية في أوقات فراغه . فصار بستالوتزي زميلاً لهذا الخفاف ، بعد أن كان قد اكتسب صيتاً كبيراً في عالم الادب الالماني وبعد أن كان قد أحرز لقب « المواطن » من مجلس الثورة الفرنسية ، مع واشنطون وشيللر ! . بعد كل ذلك ، صار زميلاً لاسكاف ، وأخذ يدرس الاطفال الالفباء . . .

أخذ يدرس ، وكله أمل ونشاط ، وكله ايمان واعتقاد بأنه سيقلب طرق التربية والتعليم رأساً على عقب . . .

ولكن . . المعلم الاصلي ، الزميل الخفاف ، خاف من هذه المجاورة ، وخشي أن تنتهي الامور باخراجه من مدرسته وحرمانه من مكسبه . . فأخذ يدس على بستالوتزي الدسائس ويستثير عليه العوام : ماذا يعمل هذا الرجل الغريب ؟ انه لم يعلم الاطفال التعاليم الدينية الى الآن ؛ كما انه لا يزال يقتل أوقاتهم بمحادثات والعاب ما انزل الله بها من سلطان . فاذا استمر الحال على هذا المنوال ، ستزول ولا شك كل الشعائر الدينية من قلوب الاطفال . .

فقام الناس وطلبوا تخليص أولادهم من يد هذا الرجل ، وقالوا : « اذا كان الاعيان يريدون أن يجربوا طريقة جديدة فليجربوها على أولادهم . أما نحن ، فلا نرضى أن يصبح أولادنا محكاً للتجربة » .

فاضطرت الحكومة للنزول على هذه الرغبات ، وحولت بستالوتزي الى المدرسة الثانية ، حيث كانت النية معقودة على تأسيس دار المعلمين .

انتقل بستالوتزي الى هذه المدرسة ، وفي قلبه شيء من القلق وهو يخشى أن يلاقي مقاومة جديدة من الرأي العام هناك أيضاً .

غير أنه وجد ـ بعكس ذلك ـ باب العمل مفتوحاً أمامه على مصراعيه ، وظل هناك يشتغل خمس سنوات متواليات ، تمكن في خلالها من تكوين وتثبيت آرائه التربوية ، كما انه أخذ يذيع وينشر هذه الآراء بواسطة الكتب من جهة ، وبواسطة التلاميذ والمريدين من جهة أخرى . وقد وصل معهد برتود الى أوج العز والاشتهار ، وأصبح قبلة عالم التربية والتعليم ، يؤمها المعلمون والمربون من كل حدب وصوب .

وقد اصطدمت مساعي بستالوتزي بعد ذلك ـ سنة ١٨٠٤ ـ بصدمة جديدة ، اذ قررت حكومة برن تخصيص قصر برتود الى الدوائر الرسمية ، وأمرته بمغادرة القصر ، مع هذا سمحت له بالاستمرار بالعمل في قصر مجاور لبرن لمدة سنة واحدة .

غير أن هذه الصدمة لم تؤلم بستالوتزي ايلاماً شديداً اذ ان أعماله ومؤلفاته كانت قد اكسبته شهرة عظيمة وقوية ، فتسابقت بعض المدن والمقاطعات لخطب وده ، ودعته للعمل فيها . وقد رجح بستالوتزي بعد تردد قليل ، مدينة ايفردون وذهب اليها ، ونقل مؤسسته الى القصر الذي خصص لأجلها .

وقد قضى بستالوتزي عشرين عاماً من حياته هناك . وتقدمت مؤسسته خلال السنوات الخمس الاولى منها تقدماً كبيراً ؛ ولكنها أخذت بعد ذلك في الانحطاط : اذ ان بستالوتزي كان يعمل مع عدة زملاء ، وبدأ دبيب المحاسدة والمنافسة يدب ما بين هؤلاء الزملاء ، وأخذت المنافسات تتزايد يوماً فيوماً ، لا سيما بتقدم بستالوتزي في العمر وتناقص تأثيره عليهم . . .

ولكن البذور كانت قد انبذرت ، والافكار كانت انتشرت ، وكان التلاميذ والمريدون قد أخذوا يحققون آمال استاذهم ، حتى في البلاد النائية عن سويسرة . وكان فيخته قد بحث في خطبه المشهورة الموجهة الى « الامة الالمانية » عن طريقة بستالوتزي ، ونعتها بالطريقة الوحيدة لانهاض الشعب . . وكانت حكومة بروسية أخذت تطبق تلك الطريقة وتعممها في جميع مدارسها . . فكان قد حق لبستالوتزي أن يستريح . .

ولكنه لم يرض لنفسه الاستراحة ، حتى نفسه الاخير . . وظل يسعى لنشر أفكاره بكل الوسائط الممكنة ؛ ولم يترك فرصة تسنح الا وانتهزها لتفهيم ضرورة الاهتمام بتربية الشعب . وبقي على رأس المؤسسة حتى بلغ من العمر سن التاسعة والسبعين . وقد ذهب بعد ذلك مضطراً الى نيوهوف ـ سنة ١٨٣٥ ـ وختم أنفاسه بعد سنتين . .

وقد دفن في قرية « بير » وكتب مؤخراً على قبره كتابة تلخص حياته وأعماله :

هنـا يستريـح
هنـري بستالوتـزي

المولود في زوريخ في ١٢ كانون الثاني ١٧٤٦ والمتوفى في بوغ ١٦ شباط ١٨٣٧ .

واعظ الخلق في ليونار وجرتـرود
حامـي الفقـراء فـي نيـوهـوف
أبـو الايتـام فـي استـانـز
مؤسس المدرسة العامة فـي برتود
مربـي البشـر في ايفـردون
انسـان ؛ مسيحـي ؛ وطنـي
كل شيء لغيره ، لا شيء لنفسه
سـلام علـى رمـاده .

بستـالـوتـزي

آراؤه

- ٢ -

كان بستالوتزي رجل فكر وعمل : يفكر لأجل أن يعمل ، ويعمل لأجل تحقيق ما فكر . . يسترسل في الفكر كلما عمل ، ويتحمس للعمل كلما فكر . وقد مر على حياته بعض أدوار وجد فيها مجالاً للعمل أكثر من التفكير، وبعض أدوار اضطر فيها للتفكير اكثر من العمل. وحتى في الادوار التي اصبح فيها محروماً من كل وسائط العمل، ظل يتوقد حماساً لأجل العمل ويعيش بحلم العمل. .

ولكن تفكيره لم يكن تفكيراً عميقاً ومنسقاً ، بل كان تفكيراً صادراً عن الحدس ، وممزوجاً بشيء كثير من قوة الخيال وشدة الانفعال ، ولذلك لم يتمكن بستالوتزي من تدوين آرائه تدويناً علمياً أو فلسفياً ، بل تركها مبعثرة في كتب ومقالات ومكاتيب عديدة ، كتبت في أوقات مختلفة .

فانه فكر كثيراً ، وعمل كثيراً ، وكتب كثيراً . وقد طرق في كتاباته مسائل متنوعة ، تتعلق بالاخلاق والدين والفلسفة ، والسياسة والاجتماع والتربية ؛ ولكنه لم يكتسب منزلة سامية إلا في مسائل التربية ، ولم يؤثر على جيله وعلى الاجيال التي بعده إلا بآرائه التربوية .

ان هذه الآراء التربوية تؤلف مجموعة كبيـرة ، بالـرغم من تبعثرهـا في مؤلفات ورسائل عديدة . واذا ألقينا عليها نظرة تدقيق وامعان ، رأيناها شاملة على جميع الاساسات التي بني عليها التعليم والتربية الحاضرة والمدارس الاولية الحالية ، حتى انها لتشتمل على أهم البذور التي نشأت منها التربية الحديثة والمدارس الفعالة الجديدة :

إن الفكرة المستولية على دماغ بستالـوتزي ومشـاعره كـانت فكرة اصلاح حالـة

الشعب ، وضرورة تعليمه وتربيته بنشر التعليم الاولي بين أفراد جميع أفراده ، فانه كان يرى في حالة أوروبا شذوذاً غريباً : فانها وصلت ـ من جهة ـ في ساحة العلم والادب الى درجة سامية من الاعتلاء ، لم تسبقها اليها أي مملكة من الممالك في جيل من الاجيال ، ولكنها هبطت من جهة أخرى ـ في حالة الشعب وتعاسته ، الى دركة سافلة من الانحطاط ، لم تجارها فيها كذلك مملكة من الممالك في اي جيل من الاجيال . . فمثلها كمثل الهيكل المذكور في اسفار الانبياء : رأسه الذهبي يناطح السحاب ، ولكنه يستند على ارجل ضعيفة ، مصنوعة من غضار وتراب . . فالرأس الذهبي هو العلوم والآداب ، أما الارجل الغضارية فهي حالة التعليم في طبقة العوام . .

يخال لبستالوتزي أن المجتمع البشري يشبه ـ من حيث التعليم ـ بيتاً ذا ثلاث طبقات : فالطبقة العليا منه تخطف الابصار بنورها وجمالها ، ولكنها قليلة السكان ، أما الطبقة السفلى ، فهي مكتظة بالسكان ، ولكنها محرومة من النور والهواء ! .

لقد حان وقت الاهتمام بالشعب التعس الذي يعيش في هذه الطبقة المظلمة ، وأصبح من واجب الحكومات ان تعطي الطبقات الدنيا حظها من التربية والتعليم .

التربية والتعليم . . . ولكن ، أي نوع من أنواع التربية والتعليم ؟ هل التعليم الدارج والمعروف ؟ كلا ! . . ان بستالوتزي ليعرف المدارس الموجودة ، وليعرف أساليب التعليم المستحكمة فيها ، فقد قال عن مدرسة : « لا يوجد في المدينة اسطبل واحد ، الا وحظ المهر من الاهتمام فيه أكبر من حظ الاطفال من العناية في هذه المدرسة» . انه لا يرمي الى تعميم وتكثير مثل هذه المدارس ، ولا يرضى بتربية أبناء الشعب على هذه الاساليب ، انه يريد أن يوجد طرقاً جديدة لتربية معقولة ومفيدة . .

وقد قال في مفتتح احدى رسائله « اني أحاول ان اسكلج Psychologiser التربية » ، وعنى بذلك انه يريد أن يؤسسها على قوانين الـ « سكلجة » Psychologie أي قوانين علم النفس . إذ أن التربية لا تثمر الاثمار المفيدة الا بمسايرة الطبيعة : « هل يستخدم الفلاح ثيرانه بدون أن يعرف طباعها ؟ وهل يرعى الراعي أغنامه بدون أن يلاحظ أحوالها ؟ فيا أيها الذين يستخدمون الانسان ويحاولون ادارته ، كلفوا أنفسكم من المتاعب ، ما يكلف الفلاح نفسه تجاه ثيرانه ، وما يكلفه الراعي تجاه أغنامه ! لاحظوا دوماً : ما هو الانسان ؟ ماذا يلزمه ؟ ماذا يرفعه أو يحطه ؟ ماذا يقويه وماذا يضعفه ؟ . . فان أجوبة هذه الاسئلة يجب أن تكون معروفة لدى جميع الناس ، من مديري الامم الى سكنة الاكواخ » . . .

أما طرق التربية والتعليم المعروفة في المدارس الموجودة ، فهي بعيدة كل البعد عن مناحي الطبيعة ، ومخالفة كل المخالفة لقوانين النفس : فالطفل في هذه المدارس لا يتعلم

التفكير ، ولا التكلم ولا الملاحظة حتى ولا السعي ، بل بعكس ذلك يخسر تأثير الطبيعة الفياضة ، ويتأخر في انكشاف قواه الذاتية .

فكل المعلمين يحاولون أن يعلموا الاطفال القراءة والكتابة والحساب ، بدون أن يتساءلوا فيما اذا كانوا يعرفون التكلم والتفكير ، وانهم يبذلون كل ما في استطاعتهم لتعليم مجموعة ألفاظ وتعبيرات ، بدون أن يعتنوا بربطها بمعان واضحة ومعينة ، وبدون أن يلاحظوا مبلغ قرب تلك المعاني من منال أذهان الاطفال . انهم لا يهتمون بتربية القلب والاخلاق ، أو اذا فكروا فيها احياناً سلكوا مسلكاً عقيماً ، وبذلوا كل جهودهم لتعليم قواعد اخلاقية وتحفيظ أوامر دينية ، بدون أن يفكروا بتقريب هذه القواعد والاوامر من عقول الاطفال ، ولا بجعلها مؤثرة في قلوبهم ونفوسهم . انهم يطفئون ما في قلوب الاطفال من العواطف ، وما في نفوسهم من الاقدام والاغتباط ، لا يعطونهم مجالاً للتفكير الذاتي ، ولا للعمل التلقائي ، ويفسدون بذلك طباعهم الفطرية من حيث لا يشعرون .

فيجب أن يعلم المعلمون أن لا فائدة من تعليم كلمات مجردة ، ودساتير فارغة ؛ وانه لا أساس للعلم الحقيقي غير أساس الحدس ، ولا طريقة للتعليم الحقيقي غير طريقة التحديس Intuition . فالتحديس يجب أن يكون أساس التربية والتعليم ، سواء ذلك في الماديات أو المعنويات . .

يجب على المعلم أن يتمشى مع الطفل مبتدئاً من «تحدساته الذاتية» ، ولا ينتقل الى المعاني المجردة ، الا بصورة تدريجية ، وعليه أن يكثر من وسائط التحديس وبواعثها ، ويبتدىء من بيئة الطفل ، ولا يتباعد عنها الا شيئاً فشيئاً . . .

إن قوى الانسان المادية والمعنوية ، تنمو نمواً داخلياً ، مثلما تنمو النباتات ، فالانكشاف يكون من الداخل الى الخارج ، لا من الخارج الى الداخل ، والتربية أيضاً يجب أن تكون كذلك : بأن تستهدف القوى الداخلية ، ولا تستمد من القوى الخارجية . فواجب المربي ، هو مراقبة هذا الانكشاف الآلي ، وتسهيل هذا النمو الداخلي . فيجب على المعلم أن لا يظهر بمظهر الغريب المسيطر ، بل عليه أن يَظهر من اتراب الاطفال ، كأنه منهم وكأنه يتعلم معهم ؛ يجب أن لا يحمل الحقيقة الى الطلاب حملاً ، ولا ينقلها اليهم نقلاً ، بل عليه أن يتركها تأتي اليهم رأساً .

لا يجوز للمربي أن يستعجل الانكشاف الطبيعي ، لأن الطبيعة كأنها قد أحاطت الملكات العليا بقشرة تحفظها ، واذا استعجل المربي بكسر هذه القشرة قبل نضوج الملكة ، يكون كمن قطف الثمرة قبل نضوجها . ولا حاجة الى بيان أن هذه العملية تؤدي الى اتلاف القوة الكامنة فيها ، والى توقيف وتعطيل نموها .

إن التربية يجب أن تستهدف العقل والقلب واليد معاً : أي انها يجب ان تقوي مدارك الاطفال ، وتقوِّم اخلاقهم ، وتمرنهم على مهنة تكفل معيشتهم . انها يجب أن ترمي الى تحريك انتباه الطفل ، وتشغيل حاكمته ، واعلاء قلبه نحو العواطف النبيلة .

وأحسن بيئة تجتمع فيها أهم العوامل وأصلحها للتربية ، من هذه الوجوه المختلفة ، هي « بيئة العائلة » و « حياة الاسرة » . اذ ان الطفل يجد فيها مجالاً طبيعياً ودافعاً باطنياً للشغل والحب والفكر . فيجب على « المدرسة » أن تحاكي « العائلة » في تأثيراتها ، وتقرب حياتها من حياتها على قدر الامكان .

وعلى المربي أن يعلم ان « الطفل يحب ويعتقد قبل أن يفكر ويعمل » فعلى التربية أن تستمد قوتها من الامثلة أكثر من الدساتير : ان التأثير ليس في دساتير وأوامر المعلم الذي يقول « كن تقياً ، كن مطيعاً ، كن مجتهداً » بل التأثير كل التأثير في تدبير المربي الذي يستهدف التمرين والعمل : فالمربون الحقيقيون يمرنون الطفل على الطاعة بدون أن يبحثوا عنها ، يعودون قلبه الرحمة بدون أن يقولوا له « كن رحيماً » . ويحملونه على السعي والجهد بدون أن يقولوا له « يجب أن تسعى » . فان التربية الحقيقية هي بنت الطبيعة ، بنت الحياة .

* * *

هذه هي اهم المبادىء التي رددها بستالوتزي في محرراته وكتبه المتنوعة ، والتي حاول أن يسير عليها في أعماله التعليمية والتربوية المختلفة .

وقد توسع بصورة خاصة في مبدأ « التعليم والتربية بالتحديس » وحارب بشدة كبيرة نزعة « التعليم والتربية بالكلام » .

لم يكن بستالوتزي أول من قدر أهمية الادراكات الحدسية ، ولا هو أول من فهم محاذير الكلمات الفارغة ، ولكنه فاق جميع أسلافه في تتبع هذه المسألة بجميع حذافيرها ، وسبق جميع المفكرين في ايجاد الدواء الشافي لهذا الداء الفاشي وفي جعل الحدس حجر الزاوية في بناء التعليم الأولي .

إن تفكير بستالوتزي في أمر الكلمات والمعاني كان قد بدأ في خلال اشتغاله بتربية ابنه ؛ وقد كتب في تذكرته ـ في اليوم الذي شرع فيه يعلمه الاعداد ـ الملاحظات الآتية :

« انه ـ أي جاكلي ـ كان لا يعرف شيئاً من الاعداد غير الاسماء ، وكان يكرر هذه الاسماء بدون أن يربطها بمعنى معين . فان معرفة الاسماء بدون ربطها بمعنى واضح عن الاشياء لمانع كبير يحول دون الوصول الى الحقيقة : كان الطفل متعوداً على لفظ أسماء الاعداد بدون أن يفرق بين معانيها ، وكان هذا الاعتياد قد

أعطاه ما أعطاه من عدم الانتباه الى المعاني مما لم أتمكن من التغلب عليه بواسطة ما . لماذا تركته بهذه الصورة ، يلفظ كلمات من الخطورة بمكان ، بدون أن أعتني بربطها في الوقت نفسه بفكرة واضحة عن معانيها ؟ أما كان الاجدر بي أن لا أحمله على لفظ كلمة ثلاثة مثلاً ، قبل أن أفهمه جيداً معنى الاثنين في كل الامثلة الممكنة ؟ أواه كم تباعدت عن مناحي الطبيعة من جراء محاولتي سبقها في دروسها ! . . » .

وقد تعمق بستالوتزي مؤخراً في هذا الامر تعمقاً كبيراً ، وأظهر محسنات الكلام ومحاذيره بكل وضوح وجلاء : ان اللغة صناعة مهمة ، بل هي أهم الصناعات المكتسبة من قبل الانسان ، ويمكننا أن نقول أنها زبدة الصناعات ، اذ أنها تعطي الطفل في مدة وجيزة ، ما أعطته الطبيعة للبشر في خلال قرون طويلة ، وهي أهم الآلات والوسائط التي تخدم انكشاف الذهن ونموه ، وتكسبه دقة وقوة كبيرة . ولكن هذه الفوائد كلها مشروطة بشرط مهم : يجب أن تكون اللغة ـ من أول عهد الطفل بها ـ واسطة للافصاح عن الافكار افصاحاً تاماً ، وللتعبير عمّا يجول في الخاطر تعبيراً تلقائياً ، واذا لم تكن كذلك ، أي انها اذا دخلت الاذهان قبل الافكار ومستقلة عنها ، واذا أخذ الطفل يلفظ الكلمات تقليداً لغيره من قبل أن يتفهم معانيها ، تصبح اللغة عندئذ مضرة ، لأنها تعطل فعالية الفكر وتفلجه ، وتضعف قابلية الحكم وتطفئه . .

« فالطباعة بهذا الاعتبار قد أضرت الفكر البشري ضرراً بالغاً اذ انها زادت عدد الكتب ازدياداً مهولاً ، وأخذ الناس يغالون في قدر الكتاب ، ويعزون له قدرة خارقة للعادة ؛ وقد خلطوا بين الكتاب والعلم ، وبين الكلمات والمعاني ، فلم يعد يرى احد واسطة للتعليم في غير الكتاب . وصاروا يظنون انهم يفتحون امام الطفل ابواب العلم بمجرد تعليمه القراءة ، وقد كونوا ـ بهذه الصورة ـ رجال كتب ، رجال كلام ، بل رجال حروف بكل ما في الكلمة من معنى ضيق ومادي ، وولدوا هذا الكلام المتسلسل الفارغ ، الذي ينخدع الانسان به ، ويتخبل تحت طوفان كلماته . وهكذا فسد التعليم فساداً كلياً ، وفسدت التربية الفكرية معه » .

« وكذلك كان الأمر في التربية الاخلاقية والدينية : وبعد عهد « الرفورم » ـ أي بعد الاصلاح الديني ـ أخذوا يدسترون Dogmatiser كل شيء في تعليم الصغار . وعوضاً عن أن يستثيروا في نفوسهم عواطف الايمان والتقوى والفضيلة ، صاروا يضطرونهم الى استظهار مجموعة من الدساتير والاوامر المجردة التي لا يمكن أن تصل الى عقول الاطفال ولا ان تنفذ الى قلوبهم . » .

« وبهذه الصورة ، تباعدت المدرسة من الطبيعة منذ مدة طويلة . فتركت الملاحظة المباشرة ، واستغنت عن تأثيرات الاشياء والحياة والفضيلة العملية . » .

« وأصبحت الكتب حائلاً بين الطبيعة والحواس ، وأخذت تضعف عمل الحواس

الباطنية والخارجية معاً ؛ لا سيما عمل حاسة البصر خاصة : فالعين تكاد أن تفقد وظيفتها الاصلية ، ويمكننا أن نقول أنها قد أصبحت آلة قراءة فحسب ، كأن لم يبق لها وظيفة الا حل رموز الحروف ! . . . » .

لا مشاحة في أن هذه الآراء كانت مشوبة بشيء من المغالاة من بعض الوجوه ، الا انها كانت بمثابة رد فعل على الحالة الراهنة ، بمثابة « ارتكاس » Reaction عن « طرق التعليم والتربية الكلامية والكتابية » التي كانت مسيطرة على المدارس سيطرة تامة . فتأثير تلك الآراء على أصول التربية والتعليم صار تأثيراً فياضاً من كل الوجوه : انها أظهرت بكل وضوح وجلاء الاضرار التي تنجم عن التباعد من الطبيعة وعن الاسترسال في الكلام ، في أمور التربية وأعمال التعليم .

اذن يجب علينا أن نرجع الى سواء السبيل : ان نترك الكتب جانباً ، وأن نتخذ للتربية والتعليم أساساً جديداً ومتيناً .

وهذا الاساس المتين ، على رأي بستالوتزي ، هو الحدس Intuition وهو الادراك المباشر الذي يحدث من اختباراتنا الذاتية ، سواء كان في ساحة الماديات أو ساحة المعنويات ان الافكار والعواطف الحدسية ، هي التي تحدث فوراً من الادراكات الخارجية والباطنية وهي التي تؤلف بذور جميع الافكار والعواطف البشرية .

لقد أهملنا الى الآن هذا الاساس كل الاهمال ، وأفسدنا بذلك عقول الطلاب وقلوبهم كل الافساد، فيجب علينا أن نرجع الى مبدأ التحديس في كل شيء ، وان نضع الطفل بتماسّ مع الطبيعة والحياة ، لكي تكسبه أكثر ما يمكن اكسابه من الحدسيات المادية والمعنوية . . .

لقد قدر بستالوتزي خطورة هذا المبدأ كل التقدير ، وحاول تطبيقه على التربية الفكرية والاخلاقية ، وعلى جميع الدروس التي تدرس في المدارس الأولية .

كما انه استخرج من هذا المبدأ ، مبدأ آخر ، لا يقل خطورة عنه ، وهو مبدأ « الابتداء من محيط الطفل وملاحظة حاجاته » .

وقد قال : « لا تثر محاكمة الطفل الا للأشياء التي سيحتاج اليها في الحالة الحاضرة . اطلب محاكمته كما تطلب الطبيعة محاكمتك : فانها لا تطلب منك ان تحكم على عرض الخندق الذي تمشي محاذياً له ، فهي تكتفي بأرائته لك . ولكنها تطلب منك أن تحكم على عرض الخندق الذي يقطع الطريق عنك . . » .

اجتهد لتستثير انتباه الطفل وعواطفه ، نحو الاشياء المحيطة به : لأن « الولد الذي

لا يجد في الغرفة التي يسكنها ما يحرك انتباهه ، يعسر عليه أن يجد ما يحرك الانتباه في الدنيا بأجمعها . والولد الذي لا يجد في انظار أمه ما يستثير الحب ، سوف لا يجد في دموع البشر ما يستوجب الايثار ، ولو جاب الارض كلها . يصير انساناً خيراً وفاضلاً حينما يستفيد من دعوات الحكمة والفضيلة التي تأتي اليه من بيئته القريبة ، ويكون بعكس ذلك ، عندما يهمل هذه الدعوات ويروح يفتش عنها في أقاصي البلاد وما وراء الجبال . . . » .

يشمّل بستالوتزي هذا المبدأ حتى على التربية الدينية ، ويقول : « اذا لم يحب الطفل أخاه وهو أمام عينيه . . . كيف يمكنه أن يحب أباه الذي في السماء ، وهو خفي عن الابصار ! . . . » .

***

لقد اهتم بستالوتزي في مبدأ الطبيعة أيضاً اهتماماً كبيراً ؛ وكتب في تذكرة ابنه ما يأتي :

« اذهب بولدك الى مرسح الطبيعة الكبير . علمه في الوديان وعلى الجبال . . . فاذا ما أخذ الطير يزقزق أو الحشرة تترنم ، فاقطع تمارينك اللغوية والتزم السكوت ، واترك الطبيعة تعمل عملها . . . » .

كما أنه كتب مؤخراً : « ان مكينة الطبيعة تشتغل وتسير دائماً ، سيراً مطرداً ساذجاً . فيا أيها الانسان ، قلد هذا السير ! . حاكِ الطبيعة التي لا تظهر من بذرة أكبر الاشجار ، الا رشيحاً صغيراً في بادىء الأمر ، يكاد لا تميزه العين . . لاحظ جيداً : كيف أنها تتعهد وتحافظ وتقوي كل قسم من الاقسام التي تكونها ، قبل أن تضيف اليه جزءاً جديداً . . ولاحظ : كيف أن الزهرة الوضاءة ، لا تنمو الا بعد أن تتكون في أعماق البرعم المظلمة . . . وكيف أن الثمرة تنمو شهوراً وشهوراً وهي مرتكزة على الشجرة التي تغذيها ، الى أن تنضج جميع أقسامها ، فتنفصل بعد ذلك عنها . . » .

مع هذا ، فقد أدرك بستالوتزي معنى الطبيعة حق الادراك ، فاعتبرها شاملة جميع مظاهر الحياة . فكما أنه بحث في تربية الطبيعة ، كذلك بحث في تربية الحياة . وقال ـ في آخر ما كتبه عن حياته وآرائه ـ « الحياة هي التي تربي . . هذا هو المبدأ الذي أرشدني في كل تجاربي المتعلقة بالتربية الأولية . إن لهذا المبدأ نتائج مهمة من وجهة العقل والاخلاق والصناعة . » فالحياة ، هي المربية الاصلية : هي التي تربي عقولنا ، وهي التي تقوّم أخلاقنا ، وهي التي تكسبنا القابلية والمهارة اللازمة للنجاح في صناعاتنا . ولا مشاحة في أن كل ما نقوله عن الحياة بصورة عامة ، يشمل الحياة الاجتماعية بصورة خاصة . ولهذا السبب لم يتورط بستالوتزي في الخطأ الذي كان وقع فيه روسو ؛ وقد قدر ضروريات الحياة الاجتماعية بقدر ما سعى للاستفادة من تأثير الطبيعة الفياضة ، وقال : « ان الحياة الاجتماعية تستلزم من الاعتيادات والخصال ، ما لا يمكن تكوينه بلا حيلولة دون الحرية التامة ؛ ان الحرية خير ، ولكن الطاعة خير كذلك . فيجب علينا أن نجمع بين ما فرقه روسو » .

يجب أن نجمع بين الحرية والطاعة ، وبين الطبيعة والصنعة . فقد عبر بستالوتزي عن أمنيته هذه ـ مؤخراً ـ بأسلوب مؤثر ورشيق : « ما أعظم الراحة التي سأجدها في اللحد ، اذا ما تمكنت من الجمع بين الصنعة والطبيعة في التعليم العام ! » .

وقد كتب في أوائل عهده في التربية ـ وكان اذ ذاك في الثامنة والعشرين من العمر ـ :

« أيها المعلم ! ثق بفضل الحرية وفيوضها ! ولا تسترسل في العجب الذي يحملك على استثمار اهتماماتك بصورة مستعجلة . فليكن ولدك حراً بقدر الانسان : فتش بكل اهتمام عن كل ما يمكنك منحه له من الطمأنينة والحرية . . . هذا ، وكل ما يمكنك أن تعلمه اياه بتأثير طبيعة الاشياء ، لا تحاول أن تعلمه بالكلام ! . دعه لنفسه ، يرى ، يسمع ، يجد ، يسقط ، يقوم ، يخطىء وينخدع . لا كلام أبداً ، عندما يكون مجال للعمل ! فليعمل ، كل ما يمكن أن يعمله من تلقاء نفسه ! فليكن أبداً مشغولاً ، وأبداً فعالاً ! وليكن الزمان الذي لم تتدخل أنت في شؤونه بتاتاً ، هو القسم الاعظم من حياة طفولته ! . . . » .

«ولكن عندما ترى حاجة الى تعويده الطاعة، عندئذٍ هيء نفسك باعتناء تام لايفاء هذا الواجب؛ فإنه لواجب صعب الاداء في تربية حرة: فكر في انك اذا أضعت اعتماد الطفل من جراء الضغط عليه، تكون قد أضعت كل شيء وسترى ان كل اتعابك قد ذهبت سدى.. فاجتهد اذن لاكتساب قلب ابنك...» لكي تتمكن من التأثير عليه..

القلب ، أليس من أهم عوامل التربية وعناصرها ؟ ومن من المربين كان يستطيع أن يقدر قدر هذا العنصر مثلما قدره بستالوتزي نفسه ، بعد أن اختبر فعلاً تأثير قلبه في التربية طيلة حياته الفعالة ؟ وهو الذي قال ـ في أواخر حياته ـ « ان الذي أوصلني الى المنزلة التي وصلت اليها ، هو قلبي . . ليس الا . . » وهو الذي قال عن تربية القلب بأجمل الوجائز Aphorigme وأبلغها :

« القلب لا يقاد إلا بالقلب » .

« المحبة لا تنشأ الا من المحبة » .

* * *

لقد توسع بستالوتزي في سائر المبادىء والآراء التي سبق ذكرها أيضاً ، وقد شرح بعضها بأسلوب يستوقف الانظار ويستحق الاعجاب . ولكننا لا نرمي في هذه المقالة الى الاحاطة بجميع آراء بستالوتزي ، ولذا نحن مضطرون الى الاكتفاء بما ذكرناه .

مع هذا ، اتماماً لهذا البحث ، نرى أن نتساءل عمّا اذا كان بستالوتزي قد نجح في تحقيق هذه الآراء وتطبيق هذه المبادىء .

لا شك في أنه نجح نجاحاً باهراً من وجوه عديدة ، سيما بالنسبة الى زمانه . فانه ـ

تطبيقاً لتلك الآراء والمبادىء ـ أوجد « حركة التعليم والتربية بالتحديس » ، واستحدث دروس الاشياء والمحادثة والجغرافية المحلية ، وأدخل في حياة المدارس الأناشيد والألعاب والرياضيات والجولات ، وأوصل الحساب الذهني الى درجة مهمة من الرقي ، وخلق أمثلة خارقة للعادة تشهد على تأثير الحرية والعاطفة والايمان في التربية .

ومع هذا ، لم يسلم بستالوتزي من الاخطاء ، كما أنه لم يستخرج من بعض المبادىء التي سردها كل النتائج العملية التي يمكن ـ بل يجب ـ استخراجها . . فقد تباعد عن الحقيقة مثلاً عندما وضع للحدس ثلاث درجات سماها الاسم والعدد والشكل . . كما انه وقع احياناً في الكلاميات ، بالرغم عن اهتمامه بمحاربتها . .

ولكن ما البأس في ذلك ؟ انه حرث الافكار ، وبذر البذور ، وزعزع البناية القديمة ، ووضع أساس البناية الجديدة . . فماذا يهمه اذا لم يلحق الحصاد ، أو لم يشاهد البناء ؟ انه كان يثق كل الوثوق ان كل ذلك سيتم على يد أخلافه . . .

وقد قال بنفسه « ان ما عملته ليس كل ما أردته » و « ان ما حققته ليس إلا جزءاً صغيراً مما تصورته . . » كما انه كتب بصراحة لا مزيد عليها : « عندما أقول ان جميع قوى الانسان تنشأ نشأة عضوية ، لا أقول انني أعرف هذه العضوية بكل تفاصيلها ، أو أعرف قوانينها بكل شمولها . . كما انني عندما أقول انه يجب السير في التعليم سيراً عقلياً ، لا أدعي انني أعرف طرق هذا السير بكل فروعه ، أو انني طبقته بكل تفاصيله . . » .

نعم ، انه لم يتمكن من الوصول الى آخر الطريق . . ولكنه عرف هذا الطريق وأخذ يتوغل فيه ، وأراه للناس وأناره لهم ودعاهم الى استكشاف خباياه وتتبع فروعه . .

ألا يكفيه كل ذلك ، فخراً وابتهاجاً ! .

ـ ٣ ـ

تأثيـــره

لقد أثر بستالوتزي على معاصريه مباشرة وبالواسطة : بكتاباته وبالأمثلة الملموسة التي أوجدها بمؤسساته ، من جهة ، وبواسطة تلاميذه ومريديه ، من جهة أخرى .

وقد تخرج على يده عدد غير قليل من المعلمين والمريدين الذين أتوا من بلاد مختلفة ، وكان بينهم الالماني والانكليزي والفرنسي ، والاسباني والدانيمركي . فأسس هؤلاء بعد عودتهم الى بلادهم مدارس متعددة على نمط مدرسة استاذهم ، وأخذوا يسعون وراء نشر

آرائه وتطبيق وتعميم طرائقه ، حتى انه وجد بينهم من ذهب الى أمريكة ، لتأسيس مدارس بستالوتزية .

إن هذه المدارس والمعاهد التي أسست من قبل تلامذة بستالوتزي وعُنونت باسمه ، لم تعش مدة طويلة ، اذ اندرست كلها بعد مدة ، يختلف طولها باختلاف البلاد .

ولكن ، اندراس هذه المدارس ، لم يستوجب انتهاء تأثير بستالوتزي في عالم التربية والتعليم . لأن آراءه وطرائقه ظلت تؤثر على بقية المدارس حتى انها أثرت على أفكار الحكومات وأعمالها .

إن هذه التأثيرات بلغت أشدها في البلاد الالمانية ، منذ بادىء الأمر : لا سيما بروسية ، فقد تلقت آراء بستالوتزي ـ عقب هزيمة ينا ، وخلال العزمة الجبارة التي اعتزمها بعد تلك الهزيمة ـ كأكسير النهوض والخلاص ، وأخذت تطبقها بكل حماسة وحزم . .

ونبغ في المانية مريد عظيم لبستالوتزي ، وهو هربارت : فقد كان فيلسوفاً عميقاً ومفكراً دقيقاً ، وتحمس لآراء بستالوتزي وهذبها ونسقها ، وعمقها ووسعها ، وأوجد بذلك « التربية العلمية » . وصار إمام التربية في معظم البلاد الأوروبية وفي أمريكة ، طول القرن التاسع عشر ؛ ولم تزل سيطرته على الافكار باقية الى الآن في كثير من البلاد . . ويقول بعض المفكرين أن مذهب هربارت ، مذهب متمم لآراء بستالوتزي ، ومتولد منها . فحيثما نرى تأثيراً لهربارت ، يمكننا أن نقول في الوقت نفسه بوجود تأثير لبستالوتزي .

ومع هذا يجب أن لا ننسى أن بستالوتزي لم يؤثر في عالم التربية بآرائه فقط ، بل أثر فيها تأثيراً كبيراً بشخصيته الممتازة ، وبأعماله النبيلة أيضاً .

وقد قدر وزير معارف بروسية هذا الأمر حق قدره ، عندما أرسل بعض المعلمين الى ايفردون للاستفادة من بستالوتزي ، وأوصاهم بصراحة تامة أن لا يكتفوا بدرس آرائه وتعلم طرائقه فحسب ، بل أن يجتهدوا للاستفادة من شخصيته العظيمة ، وأن يقتدوا بحماسته المحيرة ، وعواطفه العالية أيضاً . .

أما الآن ، فلم يبق ثمة حاجة الى الاستفادة من آراء بستالوتزي ، لأن معظم هذه الآراء أصبحت من بديهيات التربية التي لا يختلف فيها اثنان ، وبعضها قد تفرع الى فروع عديدة وأثمر ثمرات متنوعة ، لو رآها بستالوتزي نفسه ربما عجز عن ادراك علاقتها بالبذور التي كان بذرها .

مع هذا فإنّا لا نزال في حاجة الى الاستفادة من دروس حياته العالية ، والى الاقتداء

بشخصيته المتفانية ، ذلك لأن حياته لا تزال أعظم تمثال للمعلم والمربي وأبلغ مثال للتضحية والثبات والايثار ، ولسمو المبدأ ولنبل الاعمال .

ولذلك احتفلت جميع الامم المتمدنة ببستالوتزي في أوقات مختلفة أكثر من احتفالها بأي واحد آخر من علماء التربية : فجرى احتفال كبير سنة ١٨٤٦ بمناسبة مرور مائة عام على ولادته ؛ اعقبته في تواريخ مختلفة احتفالات خاصة ، في كل مرسح من مراسح اعماله العديدة ؛ وأخيراً جرى في السنة المنصرمة أيضاً احتفال عالمي بمناسبة مرور مائة عام على وفاته . . .

وقد نصبوا تمثالاً في زوريخ وآخر في ايفردون تخليداً لذكره ؛ وأسسوا في نيوهوف معهداً تربوياً تحقيقاً لأمنيته ؛ وأسسوا في زوريخ متحفاً تربوياً مسمى باسمه لتمجيد أعماله . . ووضعوا على الدار التي توفي فيها كتابة وأوجدوا في المانية وسويسرة معاهد كثيرة وجمعيات مهمة لا تزال تتبرك باسمه . .

وأدخلوا بين الاناشيد المدرسية في سويسرة نشيداً تهليلياً ، يردده التلاميذ من حين الى حين ، استدامة لذكرى هذا المربي العظيم :

هللوا لبستالوتزي !

بستالوتزي ، لأجلك نرتل نشيد الاحتفال !
فلتكرر اليوم الوف من الاصوات اسمك المحبوب ،
فليردد الصدى نشيد أبنائك الممزوج بالحب والاحترام ،
لك نشيدنا أبداً !
فليردد الصدى
نشيد أبنائك ، نشيد الاحترام والهيام .
هللوا لبستالوتزي ! هللوا لصديق الشباب
الذي عرف أن يسعف شقاء البائسين ،
متنقلاً من محل الى محل ،
قائماً بالخير أينما حل
بدون أن يدخر لنفسه ،
هللوا لبستالوتزي !

* * *

فلنهلل نحن أيضاً لبستالوتزي . . ولنبجل تلك الروح التي تتمثل وتتجسم في اسمه الشريف : روح المعلمية الحقيقية ، روح التضحية والمسموية - روح النزوع نحو المثل الأعلى - روح الاقدام والثبات ، روح الايمان بالتربية . . .

- ١٩٢٩ -

جـان جـاك روسو[٣]

Jean - Jacques Rousseau

(١٧١٢ - ١٧٧٨)

حيــاته

فلسفته في الدين والاخـلاق

فلسفته في السياسـة والاجتماع

فلسفته في التربيـة والتعليـم

(٣) كان قد احتفل عالم الفكر والادب ـ سنة ١٩٢٨ ـ بـ «جان جاك روسو» بمناسبة مرور مائة وخمسين عاماً على وفاته، ومجلة التربية والتعليم في بغداد كانت أصدرت عدداً ممتازاً عنه، لاحياء ذكراه، والمقالات التالية، من جملة ما نشر في العدد المذكور.

كلمـــة عامـــة عنـــه

لقد مضى قرن ونصف قرن[٤] على اليوم الذي انقطعت فيه أنفاس روسو ، وَوُوري رفاته التراب ، في جزيرة صغيرة من أراضي أرمنو نفيل الجميلة ، تحت ظلال الاشجار الكثيفة . .

انه كان قد عاش عيشة هائجة ، مدة ثمانية وستين عاماً ، قضى معظمها مفتوناً بالطبيعة وساخطاً على المجتمع ، داعياً الى الحرية والفضيلة وناقماً على الظلم والترف ، هائماً في بحر الخيال ومسترسلاً في احلام الصلاح . .

وقد كان ناثراً خلاباً ، يكسو كل الافكار التي يتناولها ثوباً قشيباً من البداعة ، ويكسبها قوة كبيرة من البلاغة ، فيحمل بذلك جميع المفكرين والمستنيرين على الاهتمام بها والتنازع حولها ، متحزباً لها أو ساخطاً عليها . . . ولهذا السبب ، قد ولدت كتاباته تيارات كثيرة ، حتى أنها أثارت عواصف شديدة .

إن هذه التيارات والعواصف لم تبق منحصرة في ناحية من نواحي التفكير البشري ، بل شملت نواحي متعددة ومتنوعة منها ، اذ أنها تناولت الأدبيات والسياسيات والاجتماعيات ، والتربية والفلسفة والاخلاق ، حتى انها تطرقت الى الأديان والمعتقدات . .

فقد لعب روسو دوراً مهماً في آداب قومه : وقد أدخل الشعر في النثر ، وأحدث أسلوباً شخصياً ووجدانياً ، تتكيف العبارات فيه بمقتضيات العواطف التي تعبر عنها ، وتكتسب الكلمات فيه شيئاً من الحس زيادة على المعاني التي تؤديها ، حتى يخال للانسان

---

(٤) الآن: ١٨٤ سنة. (وفق الطبعة الاولى عام ١٩٦٢).

أنها « حية وحساسة ، تعيش وتجيش ، تتنفس وتتهيج » ، وتنفذ الى صميم القلب ، وتثير كوامن النفوس .

وقد اتفقت كلمة مؤرخي الآداب الافرنسية على اعتباره من مبشري المذهب المعروف باسم « الرومانتيك » ، ذلك المذهب الأدبي الذي أطلق سراح الأدب من جميع القيود والتقاليد القديمة ، وترك امام الأدباء باب الخيال والحس مفتوحاً على مصراعيه ، وخولهم الحرية التامة في كيفية تثبيت هذا الخيال والتعبير عن تلك الحسيات .

كما أن روسو غاص في الابحاث الاجتماعية ، وأسس نظرية « التعاقد الاجتماعي » التي صارت ـ بعد مدة ـ من اهم المعاول الهدامة للتقاليد الاجتماعية والسياسية، في ايدي رجال الثورة الفرنسية . . . ولاسيما انه خصص قسماً كبيراً من كتاباته لِـ «مسائل التربية». وقد بذر البذور التي ولدت عدداً غير قليل من «النظريات التربوية»، وأسس المذاهب التربوية المعروفة باسم «التربية الطبيعية» و«التربية السلبية»، التي أثرت تأثيراً بالغاً في مناحي «التربية الحديثة».

كان روسو رجل عاطفة وخيال، فكتب كل ما كتبه تحت تأثير عاطفة شديدة وخيال متوقد، فاسترسل في الخيال حتى في امر التربية، واستسلم الى العاطفة حتى في ساحة الفلسفة: ان الكتاب الذي اثبت فيه آراءه التربوية، مملوء بترتيبات روائية وملاحظات عاطفية، والفلسفة التي شرحها في مؤلفاته المختلفة بمثابة «فلسفة عاطفية»، تستشهد بالعاطفة اكثر مما تستدل بالعقل، كما ان الاخلاق التي قال بها، اخلاق عاطفية، تستوحي القلب والضمير، عوضاً عن التعمق في التعليل والتحليل . .

ولهذا السبب لا تخلو مؤلفاته من الآراء المتناقضة والحجج الواهية والمغالطات البارزة.

ولكن وجود مثل هذه المناقضات والمغالطات في مؤلفاته ، لا يستر آثار الدهاء والعبقرية التي تتجلى فيها ، ولا تحط من منزلة الآراء القيمة والنظرات النافذة المبعثرة بين طياتها . . .

ان مؤلفات روسو لتشبه المناجم : انها لغنية بالمعادن الثمينة والاحجار الكريمة . وما ضر هذه المعادن والاحجار الثمينة والكريمة ، أن تكون مخلوطة بأتربة عادية ، وصخور متفتتة ، ومواد متحجرة . .

إن هذه المؤلفات اكسبت روسو شهرة عظيمة في حياته ؛ ولكن شهرته هذه ، قد ازدادت ازدياداً كبيراً بعد مماته ؛ وانها لا تزال تحيط اسمه بهالة من العظمة والفخار .

وقد احتفل العالم المتمدن والمتفكر عدة مرات بأحياء ذكره ، وقد نصب له التماثيل والاوابد في عدة محلات تخليداً لاسمه .

حيــاتـــه

ان حياة جان جاك روسو، حياة مملوءة بالوقائع والحوادث الغريبة، فهي تشبه الروايات الخيالية، اكثر مما تماثل التراجم الحقيقية.

وقد كتب روسو بنفسه في اواخر حياته، هذه الرواية الواقعية، بجميع ما تخللها من ايام سعادة وادوار شقاء، وبجميع ما ظهر فيها من احوال سافلة ونزعات سامية. كتب كل ذلك، بأسلوبه السحار، في كتاب سماهالاعترافات، بدون ان يخفي شيئاً من زلاته وذنوبه.

انه كان ذا شخصية شاذة، وحياة باطنية متوقدة، وكان وجدانياً في كل شيء: وجدانياً في كتاباته، وجدانياً في تفكراته، وجدانياً في مناقشاته، فتظهر شخصيته وتتراءى لنا من بين معظم آرائه، كما انها تنعكس على جميع مؤلفاته، وتتجلى في كل مناقشاته،

فمعرفة حياة هذا الرجل، ضرورية لفهم آرائه حق الفهم، وتفسيرها حق التفسير.

فإننا سنلقي نظرة اجمالية على ترجمة حياته، تسهيلاً لتعليل آرائه.

- ١ -

ولد جان جاك روسو في مدينة جنيف، من أعمال سويسرة الرومانية، في سنة ١٧١٢، وعاش في تلك المدينة وضواحيها حتى السنة السادسة عشرة من عمره.

كانت مدينة جنيف اذ ذاك، ذات صبغة خاصة، تمتاز بها عن جميع المدن الاوروبية، وحتى عن سائر المدن السويسرية: ان أهاليها كانوا قد طبعوا على الحرية والاستقلال وتعودوا على الحكم الجمهوري والشعبي منذ اربعة قرون، وصاروا من اشد انصار

البروتستانية منذ اوائل عهد الاصلاح الديني؛ وكان قد نشأ كالفن Calvin في جنيف، وجعل المدينة معقلاً للبروتستانية، وعدل دستورها على اساس المذهب المعروف باسمه. فصارت جنيف ـ لهذه الاسباب ـ مدينة متقشفة، تراقب سلوك سكانها مراقبة شديدة، وتحرص على الاخلاق الفاضلة كل الحرص، وتستقبح جميع الملاهي، على اختلاف انواعها، كل الاستقباح، حتى انها تمنع التمثيل ايضاً منعاً باتاً. ان هذه الاحوال السياسية والاجتماعية والدينية الشاذة، تركت في نفسية روسو آثاراً عميقة، تجلت فيها بعد في آرائه وكتاباته بصورة بارزة فنحن سنجده جنيفياً، ليس باعتبار ولادته فحسب بل باعتبار معظم نزعاته ايضاً.

وقد ماتت امه لثمانية ايام من ولادته؛ فنشأ روسو تحت رعاية والده وخالته.

انه كان نحيفاً وحساساً منذ ولادته؛ وقد اشتدت فيه هذه الحساسية من جراء تربيته الاولى: كان ابوه ساعاتياً ماهراً يشتغل في داره؛ وكثيراً ما كان يتحدث اليه عن امه بتأوه عميق، ويبكي عليها بدموع حارة، فيحرك اشجان الولد ويحمله على البكاء. كما انه اخذ يقرأ على ابنه الحكايات والروايات المكدسة في مكتبة الام المتوفاة، منذ السنة السادسة من عمره. فأوجد في نفس روسو بهذه الصورة ـ منذ نعومة اظفاره ـ شغفاً شديداً للمطالعة من جهة، وميلاً عظيماً للتخيل من جهة اخرى. وبعدما تعلّم روسو القراءة على هذا المنوال، صار هو يقرأ الروايات على والده في اثناء اشتغاله، فأصبحت المطالعة ديدن هذه العائلة وسواها، طول الليل والنهار..

وقد نفدت الروايات بعد مدة، وجاء دور مطالعة التاريخ؛ فاطلع روسو بهذه الصورة على كتاب «حياة المشاهير» لبلوتارخس، قبل ان يتجاوز الثامنة من العمر، وأعجب بأعمال الرجال المذكورين في ذلك الكتاب اعجاباً شديداً، وتأثر من فضائلهم تأثراً عميقاً..

ولكن، هذه العيشة العائلية، لم تدم طويلاً، اذ قضت الظروف بأن يحرم الولد من مساعدة والده ايضاً: لقد نازع والده احد الملاكين وجرحه، فاضطر الى مغادرة جنيف والالتجاء الى نيون، هرباً من عقوبة عمله. وقد تزوج هناك ثانية بعد مدة وجيزة، ولم يعد الى جنيف ابداً، كما انه لم يستقدم ولده الى وطنه الجديد ايضاً. وظلت تربية روسو موكولة الى عمه تماماً.

وقد عهد هذا العم بتربية روسو الى قسيس يعيش في ضواحي جنيف، ثم، بعد سنتين، رأى ان يعلمه مهنة يعيش منها؛ وبعد تجربة قصيرة في الاعمال الكتابية، اودعه لدى حكاك، تقاول معه لتعليمه المهنة مقابل اجرة معينة وخدمة محدودة، حسب عادات البلدة.

وكان هذا الحكاك الاستاذ رجلاً قاسياً، يرهق تلميذه العذاب بالضرب لامور تافهة، ولا يترك له شيئاً من الحرية اصلاً. وقد تباعد روسو الصبي - خلال بقائه تحت رعاية هذ الرجل القاسي - عن السذاجة والصراحة، وصار يميل الى الاحتيال والتشرد، ولا يأبى الكذب والسرقة. وقد ظلت هذه العادات والميول الذميمة تلازمه فيما بعد سنين غير قليلة..

ومع هذا فإن شغف المطالعة الذي كان اكتسبه قبلاً، لم يفارقه بتاتاً خلال هذه المدة ايضاً: انه كان يستعير كل ما يجده من الكتب عند احد الباعة، وينكب على قراءتها بولع شديد.

كان روسو يتنفس الصعداء ايام الآحاد، ويذهب مع بعض رفاق له - بعد اداء الصلاة - الى خارج المدينة، يتجول في ضواحيها حتى المساء. فحدث له مرتين، ان تأخر عن العودة قبل الوقت المعين لاغلاق ابوابها، فاضطر الى ان يقضي الليل خارج السور، كما انه تعرض في اليوم التالي الى عقوبات استاذه المؤلمة من جراء هذا التأخر.

وعندما حدث له مثل هذا الحادث في المرة الثالثة، ورأى روسو ابواب المدينة مغلقة امامه، قرر ان لا يدخلها في اليوم التالي، لكي لا يعرض نفسه لسياط استاذه القاسي. وعندما انفلق الصباح، ودع رفاقه وداعاً نهائياً، وفارق موطنه، نازعاً الى حياة التشرد، بدون ان يحسب حساباً للعواقب ابداً..

- ٢ -

وهكذا، اصبح روسو محروماً من كل شيء، وهو لم يكمل السادسة عشرة من العمر بعد: فقد كان نكب بالحرمان من الام عقب ولادته، وبالحرمان من الاب في التاسعة من عمره؛ ثم اضاف هو بنفسه، الى هذه النكبات السابقة، نكبة جديدة: وهي نكبة الحرمان من الموطن والملجأ، ومن الاقارب والمعارف..

اين يذهب؟ وماذا يعمل؟ وكيف يعيش؟.. انه لم يفكر بذلك طويلاً، بل رمى بنفسه في حياته الجديدة، بكل جرأة واستسلام..

ان جغرافية البلاد ساقت اقدام روسو - بطبيعة الحال - نحو جبال سافوا. كانت تلك المقاطعة من اجزاء مملكة ساردنيا، وظلت متمسكة «بالكثلكة» مخالفة في ذاك مدينة جنيف مخالفة تامة. فإنها صارت مركزاً لتشكيلات تبشيرية، ترمي الى «هداية الضالين وارجاعهم الى الدين المبين».

وكان من الطبيعي ان يقع هذا الشاب المتشرد في شباك هذه التشكيلات التبشيرية:

وقد صادفه قسيس كاثوليكي، آواه في داره، ثم ارسله الى المادام دوفارنس Mm. de Varens في آننسي Anency.

كانت هذه الامرأة اذ ذاك في التاسعة والعشرين من عمرها، ولدت في مدينة Vevey في سويسرة، ودرست دراسة راقية، وتزوجت من دوفارنس، الا انها اصبحت ارملة في عنفوان شبابها، فانتقلت الى «سافوا» ورمت بنفسها تحت رعاية ملك ساردنيا، وتركت البروتستانية واخذت تساعد القسوس في دعوة البروتستان من اهل بلدها الى المذهب الكاثوليكي . .

فقابلت مادام دوفارنس هذا الشاب ـ الذي كان صبيح الوجه ومتناسب القامة ـ بترحاب تام: آوته مدة وجيزة في دارها، ثم ارسلته الى مدينة تورينو في ايطالية، ليتلقن هناك تعاليم الكثلكة في ديرها المشهور.

فذهب روسو الى تورينو، ماراً بجبال الالب ومبتهجاً بمشاهدة مناظرها الفتانة، فدخل الدير، ودرس فيه اربعة اشهر، ثم استغفر وتاب من البروتستانية، واعتنق الكثلكة، وترك الدير، وهو لا يملك الا عشرين فرنكاً، ولا يعرف في تلك المدينة الكبيرة احداً . . . اضطر عندئذٍ ان يصير خادماً: وقد خدم روسو في عدة بيوت كخادم بسيط، ولكنه لم يكن في خلال هذه الخدمات مثالاً للأمانة، اذ سرق مرة من سيدته بعض الاشياء وعزا السرقة الى الطباخة المسكينة، وعشق مرة اخرى بنت صاحب الدار، وصار يعلل نفسه بتزوجها.

ومع هذا، تمكن روسو من استلفات انظار سيده الاخير بحدة ذكائه، فعطف عليه هذا السيد، وود ان يقدمه ويجعله كاتباً، وطلب الى بعض اصدقائه تعليمه المعلومات التي يحتاج اليها لهذه الغاية. الا ان روسو صادف ذات يوم في احد الشوارع شاباً سويسرياً، اعاد لنفسه ذكرى البلاد التي فارقها، وأثار فيه حب العودة اليها. فغادر روسو تورينو، بصحبة ذلك الشاب، قاصداً آننسي، وقلبه مملوء بالابتهاج من الارتحال مرة اخرى.

وصل روسو آننسي، ولقي من المادام دوفارنس هذه المرة ايضاً ترحاباً تاماً. وصار يعيش في دارها كأنه من اقاربها، واخذ يسميها «أمي» كما انها صارت تخاطبه بخطاب الامهات لأولادها وتقول له «صغيري».

اهتمت مادام دوفارنس بتعليم روسو وتحضيره للحياة عقب عودته اليها من تورينو: وحاولت ان تجعله راهباً، فلم تنجح في مسعاها، فأوجدت له خدمة كتابية في دائرة الطابو، بدون ان تتمكن من ارضائه على الاستمرار فيها، ولم يتولع روسو، طول هذه المدة، بغير الموسيقى. الا انه حالما تعلم شيئاً من مبادئها عاد الى حياة التنقل، وتجرأ على الاشتغال

بتعليم الموسيقى، وطمع في الاشتهار بالتلحين، ولكنه فشل في التعليم والتلحين معاً. ثم صار ترجماناً الى اسقف شرقي كان قد تعرف به صدفة في احد المطاعم، وأخذ يتجول معه في انحاء سويسرة المختلفة، بقصد جمع التبرعات من المحسنين والاتقياء، لأجل تعمير قبر المسيح. انه كان على وشك الانتقال الى المانيا، عندما صادفه سفير فرنسة، وحبب اليه الذهاب الى باريس، واعداً بإدخاله في الخدمة العسكرية، ليكون رفيقاً لأحد اقاربه.

وقد ذهب روسو الى باريس، مسترسلاً في احلام الخدمة العسكرية، الا انه لم يجد في حياة تلك العاصمة الكبيرة ما يحببها اليه. فلم يلبث فيها مدة طويلة، وعاد مسرعاً الى مادام دوفارنس، التي كانت انتقلت الى شامبري chambéry.

- ٣ -

عاد روسو اليها، بعد غيبة دامت نحو سنة، ولقي منها كل عطف وترحاب، مثل المرة الاولى. وقد استمرت مادام دوفارنس على ايوائه واعاشته والاهتمام بأمره، الا انها لم تستمر طويلاً في معاملته معاملة الامهات لأولادها، بل اتخذته - بعد مدة - خليلاً لنفسها، مع انها كان لها هناك خليل آخر، يشتغل بتنظيم حديقتها وادارة بيتها. وقد رضي ان يكون الخليل الثاني، يقاسم المادام دوفارنس غرامها مع ذلك البستاني..

وقد عاش روسو هناك نحو ثماني سنوات، وجد في خلالها حياة هادئة، مكّنته من الانصراف الى مطالعة الكتب الجدية، وقد تعلّم شيئاً من الرياضيات والطبيعيات، وقرأ عدداً غير قليل من مؤلفات كبار الفلاسفة، بدون ان ينقطع عن التوغل بالموسيقى..

الا ان موارد المادام دوفارنس أخذت تقل شيئاً فشيئاً، فلم تعد تكفي لاعاشتها واعاشة مستخدميها وخلانها، فأصبح من الضروري ان يفارقها روسو، ليشتغل بشغل يستطيع ان يعيش بموارده مستقلاً.

ماذا سيكون هذا الشغل؟

كان مابلي في ليون، في حاجة الى معلم خصوصي لتربية ولديه، وكانت تعرفه المادام دوفارنس، فأرسلت روسو الى خدمته. وقد اشتغل روسو هناك سنة كاملة، بدون ان ينجح في مسعاه: لقد علم بالتجربة، ان مزاجه العصبي لا يساعده على تربية الاطفال.

وكان قد اخترع روسو طريقة كتابة جديدة لأجل الالحان الموسيقية، مستندة على استعمال الارقام عوضاً عن الاشارات المعتادة، وصار يعتقد انه سينال نجاحاً باهراً من ورائها. فذهب الى باريس، مزوداً برسائل توصيـة من مابلي، الى عدة اشخاص من ذوي النفوذ، وعرض طريقته على المجمع العلمي، الا انه لم يلق التحبيذ الذي كان يأمله، فلم يستفد من هذا الاختراع ايضاً.

مع هذا، قد تعرّف روسو بهذه الوسيلة ببعض الشخصيات المهمة، ولا سيما تصاحب مع رجال الانسيكلوبيديا؛ واقترح عليه البعض من اصحابه الجدد الانتساب الى السلك الديبلوماسي، فقبل روسو هذا الاقتراح، وذهب الى البندقية، كاتباً للسفير الافرنسي هناك. غير انه لم يبق في هذه الوظيفة ايضاً اكثر من سنة واحدة. اذ انه لم يتمكن من الخضوع الى اوامر السفير، فاضطر الى ترك الوظيفة والعودة الى باريس.

عاد روسو الى باريس، وصار يعيش في فندق بسيط، تعارف فيه بغسالة امية، وربط حياته بحياتها، وعاش معها حتى آخر عمره؛ مع انها كانت مثالاً للجهل والغباوة، لا تستطيع ان تعد ايام الاسبوع، ولم تفهم حتى من الساعة شيئاً.

وقد ولد له منها خمسة اولاد، فلم يجرؤ روسو على تحمل اعباء تربيتهم، فأودعهم بأجمعهم ـ كلاً منهم عقب ولادته ـ الى معاهد اللقطاء، دون ان يزودهم بأي علامة تساعده على التعارف معهم في المستقبل. وقد بقي لذلك محروماً من حياة الابوة، مع انه صار اباً خمس مرات...

- ٤ -

وقد بلغ روسو على هذا المنوال السنة الثامنة والثلاثين من عمره بدون ان يشتهر بشيء، وبدون ان يظهر نبوغاً في شيء، وظل حتى تلك السن، لم يملك من وسائل المعيشة شيئاً غير الكتابة والاستنساخ ولم يشعر في نفسه بقابلية خاصة لشيء غير الموسيقى، مع انه كان طموحاً الى الشهرة والعلى، منذ عنفوان شبابه، وكان قد أظهر طموحه هذا في رسالة بعث بها الى والده، في اواخر العقد الثاني من عمره حيث قال فيها: «سوف لا اعيش عيشة زحف على الارض!..».

وها انه الآن على وشك أكمال العقد الرابع من العمر، ومع ذلك لا يزال يعيش عيشة الزواحف، بدون ان يتمكن من الاعتلاء والاشتهار في ساحة من ساحات المعنويات.

الا ان عيشته الهائجة والمتنقلة، كانت قد جهزته باطلاعات واختبارات واسعة وقيمة، قلما تجتمع في حياة شخص واحد: فإنه تنقل كثيراً بين بلاد مختلفة، وقام برحلات عديدة ماشياً على قدميه، وعرف الطبيعة عن قرب كما انه رأى مساوىء المجتمع عن كثب. لم يدرس في المدارس اكثر من بضع سنين، ومع ذلك قرأ بنفسه معظم الآثار الادبية والفلسفية المطبوعة الى ذلك الحين. نشأ في احضان جمهورية شعبية صغيرة، ثم عاش في مملكة استبدادية كبيرة، نشأ في بيئة بروتستانية قُحّة، ثم انتقل الى بيئة كاثوليكية بحتة، تربى في بادىء الامر تربية دينية تقية، واتصل فيمابعد بأساطين الالحاد والمادية.. عاشر

الصعاليك والفقراء، ثم دخل في محافل الكبار والاغنياء؛ نام مثل المتشردين على التراب، بدون غطاء ولا وطاء، كما انه سكن مدة سنين مثل الارستقراطيين، في قصر جميل محاط بأشجار وبساتين؛ صار خادماً بسيطاً عند بعض العائلات ونزل ضيفاً كريماً عند عائلات اخرى؛ عاشر بعض المتشردين ورافق بعض النصابين، ثم وصل الى محافل الفلاسفة والمفكرين؛ وصار خليلاً لأمرأة مثقفة وذكية، ثم اصبح رفيق حياة لأمرأة امية وغبية؛ نشأ في مدينة متقشفة في الاخلاق ومتمسكة بالتقاليد، ثم انتقل الى بيئات مستخفة بالعفاف وثائرة على التقاليد. .

كل ذلك، وهو ذو مزاج عصبي وحساس، ومخيلة شديدة وواسعة. . . فكان من الطبيعي ان تترك صفحات هذه الحياة الغريبة في هذه النفسية الحساسة انطباعات عميقة، وتولد فيها هيجانات شديدة ونزعات قوية. .

ان كل تلك الانطباعات تكدست في دماغ روسو، وكل تلك الهيجانات تخمرت في باطنه. . مدة سنين وسنين. . حتى إذا ما سنحت الفرصة المناسبة ولدت انفجاراً فجائياً، لا يختلف كثيراً عن انفجار البراكين. .

ان آثار هذه الانطباعات والتخمرات تتلخص في نزعتين اساسيتين: الافتتان بالطبيعة، والنفور من المجتمع؛ الخروج على العقليات، والاستسلام الى القلبيات.

ان هذه النزعات والانطباعات، ستسيطر على جميع محاكمات روسو واعماله، وستظهر للعيان من بين جميع مؤلفاته وآرائه.

ـ ٥ ـ

ان عبقرية روسو، اخذت في الظهور على اثر مسابقة اعلنت من قبل المجمع العلمي في ديجون. كان هذا المجمع دعا ـ سنة ١٧٤٩ ـ الكتّاب والمفكرين الى المباراة حول الموضوع الآتي: هل استفادت الأخلاق من نهضة العلوم والصناعات؟

ان هذا السؤال، قد أهاج الانطباعات والاحتراصات الكامنة في صدر روسو، وفتح امامه عالماً فسيحاً من الافكار والآراء. وقد وصف لنا هو بنفسه ـ في اعترافاته ـ الحالة النفسية التي اعترته عند قراءة هذا السؤال: تلك كانت حالة وجد واستغراق، ممزوجة بشيء من جذبة الالهام. فقد رأى روسو في نفسه نوراً جديداً، واخذت تتدفق الافكار والآراء في ذهنه ـ تحت ضوء هذا النور الجديد ـ تدفقاً فجائياً. وانه يروي لنا، ان قطعة فابرتيسيوس الشهيرة التي ـ كتبها في رده ـ تبادرت الى ذهنه عندئذٍ بصورة ارتجالية، تحت ظل الشجرة التي كان استند عليها، وحملته على البكاء من الفرح، بدون ارادة ولا شعور. .

وقد خالف روسو في خطبته الجوابية الرأي العام مخالفة صريحة، إذ حمل فيها على العلـوم والصناعات حملة شعواء. وقد كتبها باسلوب جديد، مجبول بروح البلاغة الممزوجة بالحماسة والفخامة، مما حمل المجمع العلمي على ترجيحها على جميع الخطب التي قدمت اليه، وكان ذلك في سنة ١٧٥٠.

فقد استجلبت الخطبة انظار الادباء والمفكرين بفخامة اسلوبها من جهة، وغرابة افكارها من جهة اخرى، فأكسبت صاحبها شهرة عظيمة، لم يتيسر لأحد من الادباء والمفكرين ان ينال مثلها في حملة واحدة.

ان الضربات العنيفة التي انزلها روسو بهذه الصورة على العلوم والصناعات، حملت بعض العلماء والمفكرين على الدفاع عن العلوم، وساقتهم الى انتقاد الخطبة برسائل متعددة، وزادت في الصيت الذي كان اكتسبه من جراء خطبته الاصلية.

وكان روسو قد نصّب نفسه في هذه الخطبة محامياً عن الاخلاق والفضائل. الا انه شعر بأن الآراء التي قال بها في تلك الخطبة، لا تتفق مع الخطة التي جرى عليها في حياته، اذ ان سلوكه الى ذلك الحين لم يكن مثالاً حسناً للفضائل، حتى انه لم يسلم من بعض الرذائل. فقرر روسو ان يعمل بما دعا اليه، واخذ يصلح نفسه بنفسه. فإنه بدأ بإصلاح مظاهره الخارجية: غيّر ملابسه، وترك التأنق فيها، ثم استقال من وظيفة الكتابة التي كان قائماً بها، وقرر ان يعيش حراً تماماً، وبكد يمينه مباشرة، وصار يشتغل باستنساخ نوطات الموسيقى، مقابل اجرة معينة يتقاضاها عن كل صحيفة على حدة.

وهو مع هذا، لم ينقطع عن الاشتغال بالموسيقى، وبالروايات التمثيلية. حتى انه احرز نجاحاً باهراً في تمثيل إحدى رواياته الغنائية بعد تتويج خطبته بمدة وجيزة: فقد مثلت الرواية اولاً امام الملك واستوجبت استحسانه، ثم مثلت في دار الاوبرا امام الناس، ووجدت منهم تقديراً عظيماً.

ان هذه الرواية اكسبت روسو ما يكفيه لترفيه حالته المادية، فقرر ان يقوم بسياحة، يزور في خلالها بلدته الاصلية، فذهب الى جنيف سنة ١٧٥٤، بعد غياب دام ربع قرن، ووجد فيها من الترحاب ما يناسب الشهرة الجديدة التي كان قد اكتسبها. كما انه رأى عند ذاك ان يعود الى مذهب موطنه الاصلي، فاعتنق البروتستانية مرة ثانية.

وبعد تجوال قصير في بعض اقسام سويسرة وفي سافوا، عاد روسو الى فرنسة، وسكن في القصر الجميل الذي ابتنته المادام ده بيناي Mm. d'Epinay ـ خصيصاً له، في مخابىء غابة مونمورنسي. وصار يعيش هنالك عيشة سعيدة، موافقة لنزعاته الصميمة. الا انه قد عشق نسيبة هذه الامرأة الكريمة، وتنازع معها بعد مدة، فاضطر الى مبارحة اراضيها الى المدينة.

مع هذا، لم يبق فيها مدة طويلة: اذ قد دعاه ـ بعد مدة وجيزة ـ المارشال دولوكسمبورغ الى قصره الكائن في غابة مونمورنسي، وخصص احد اجنحة القصر لسكناه. وعاد روسو بهذه الصورة الى حياة السكون والانزواء، تمكن في خلالها من التفرغ الى التفكير والكتابة، ومن اتمام مؤلفاته الخالدة..

لقد كتب روسو اهم مؤلفاته في السنين العشر التي اعقبت انتشار خطبته الاولى: انه نشر اهم رواياته التمثيلية سنة ١٧٥٢؛ كما انه نشر سنة ١٧٥٣ خطبة في منشأ اللامساواة في الانسان؛ وسنة ١٧٥٥ مقالاً في الاقتصاد السياسي، لأجل الانسكلوبيدي؛ وفي سنة ١٧٥٦ كتب كتاباً الى فولتير ناقشه فيه عن مسألة رحمة الله؛ وفي سنة ١٧٥٨ كتب رسالة الى دالامبر بحث فيها عن التمثيل؛ بعد ذلك نشر تباعاً آثاره العظيمة الثلاثة: «هلوئيز الجديدة» في سنة ١٧٥٩، «العقد الاجتماعي» في سنة ١٧٦٢، وفي الاخير «اميل» او «التربية» في السنة نفسها.

ان هذه الكتابات المتنوعة، لا سيما الكتب الثلاثة الاخيرة، اوصلت روسو الى اوج الاشتهار، واحاطت اسمه بهالة جذابة من الفخار.

الا انه قد أدمج في كتابه الاخير ـ اعني في اميل ـ فصلاً يشرح فلسفته الدينية، ويدعو الى «الدين الطبيعي»، ويحمل على «الاديان المؤسسة». وقد هاج هذا الفصل المحافل الدينية، وحمل البرلمان في باريس على اصدار قرار يقضي باحراق الكتاب وتوقيف الكاتب..

وقد اطلع روسو على قرار البرلمان قبل تنفيذه، وبارح مونمورانسي في نصف الليل، هارباً نحو سويسرة، ولكنه عندما وصل الى لوزان استخبر ان مدينة جنيف ايضاً اقتفت أثر باريس، وقررت احراق كتاب اميل مع كتاب العقد الاجتماعي، فعلم انه لا مجال لعودته الى وطنه الاصلي، والتجأ عندئذٍ الى مقاطعة نوفشاتل.

ان القرار الذي صدر من قبل مجلس جنيف، ولّد في كل انحاء سويسرة هياجاً كبيراً، فانقسم الناس الى حزب محبذ له وحزب ساخط عليه، واستمر الهياج مدة غير يسيرة.

وقد نشر اسقف باريس بياناً مدللاً، شرح فيه جميع المخالفات الموجودة بين آراء روسو وبين احكام الانجيل، فلم يتردد روسو في الرد على هذا البيان، برسالة بعث بها الى الاسقف، وكرر وأيد فيها آراءه الدينية بوضوح تام.

وقد نشر ترونشان في جنيف كتاباً تحت عنوان «رسائل من الصحراء» انتقد فيها آراء روسو انتقاداً شديداً، فأسرع روسو للرد عليها في رسالة سماها «رسائل من الجبل»، حمل فيها حملات شديدة على عمل حكومة جنيف، وأيد فيها آراءه بصراحة كبيرة. ان انتشار

هذه الرسالة، هاج قسس المقاطعة التي كان التجأ اليها، وحملهم على اخراجه منها. وهكذا عاد روسو قسراً الى حياة التنقل، وصار يرحل من مدينة الى مدينة، بدون ان يستقر في إحداها.

الا ان صيته كان قد ذاع منذ سنين في خارج البلاد التي كان نشأ وعاش فيها. فصارت تتوارد عليه الرسائل منها، تدعوه للنزول ضيفاً كريماً عند اصحابها، في انكلترة وهولندا والمانيا. وقد رجح روسو العبور الى انكلترة، بناء على الدعوة التي اتته من الفيلسوف الشهير دافيد هيوم D. Hume.

استقبله هيوم بكل ترحاب، وحاول تخفيف النكبات التي نزلت عليه، بكل ما لديه من قوة ووسائل. غير ان المزاج العصبي الذي جبل عليه روسو منذ ولادته، كان قد اشتد شيئاً فشيئاً، من جراء حياته الهائجة، سيما من جراء تلك النكبات المتوالية، كما ان نفوره من المجتمع كان وصل الى درجة مَرضية، ألقته في وسواس شديد، وجعلته يرتاب من كل شخص؛ ويتوهم ان كل الناس يأتمرون به ويتألبون عليه. . ان هذه الحالة النفسية حملته على مخاصمة هيوم ايضاً، فاضطرته الى مغادرة انكلترة والرجوع الى فرنسة.

وبعد ان انتقل بين مدن مختلفة، رجع روسو الى باريس سنة ١٧٧٠، وصار يعيش عيشة انزواء وبؤس، في الطابق الاعلى من بيوت احدى الحارات المنحطة. مع هذا كتب هناك ملاحظات لاجل حكومة بولندا (١٧٧٢)، ورسالة لأجل دستور كورسيكة. وكان اخذ يكتب «اعترافاته» منذ سنة ١٧٦٦، وتمكّن من اتمامها سنة ١٧٧٠. ثم قضى، بعد ذلك، حياته منكمشاً على نفسه: وكتب عدة «محاورات» تحت عنوان «روسو، يحاكم جان جاك» (١٧٧٥ ـ ١٧٧٦) وفي الاخير كتب سلسلة تفكيرات عن نفسه سماها «احلام المتجول المنزوي» (١٧٧٧).

وقضى روسو في باريس ثماني سنوات، بالرغم من افتتانه بالطبيعة ونفوره من المدن، قضى هذه السنوات كأنه في سجن معنوي، واضطراب مستمر.

وقد اراد احد الاغنياء المعجبين بآرائه وكتاباته ـ المركيز دو جيراردين M. de Girardin ـ تخليصه من بيئة باريس ومن البؤس فدعاه سنة ١٧٧٨ الى مسكن روستائي في ارمنونفيل Ermenonville. كان هذا المسكن مبنياً في وسط حدائق وغابات، وقد اختطها المركيز على الذوق الذي اكتسبه بقراءة هلوئز الجديدة. فقبل روسو هذه الدعوة بإبتهاج عظيم، وانتقل الى هناك، وصار يتجول كل يوم بين الغابات، ويجمع الحشائش والازهار، ويعيش العيشة الطبيعية التي كانت تهواها نفسه الحساسة والموسوسة.

الا ان هذه السعادة لم تستمر طويلاً: وبعد مرور ستة واربعين يوماً من وصوله الى

ارمونفيل، مات روسو فجأة، في اليوم الثاني من شهر تموز ١٧٧٨.

وقد دفنه المركيز هناك، في جزيرة صغيرة مظللة بأشجار كثيفة، ثم ابتنى له لحداً جميلاً، نقش عليه صوراً رمزية، وكتب هذه الكتابة البسيطة: «روسو، رجل الطبيعة والحقيقة».

- ٦ -

لم يمض على وفاة روسو احد عشر عاماً، والا وقد اخذ يتهدم بناء المجتمع الافرنسي بدوي هائل، بتأثير النزعات الشعبية والثورات الدموية.

وقد شعر رجال هذه الثورة وزعماؤها، بما لآراء روسو وكتاباته من التأثير العظيم على خططهم واعمالهم، واعتبروه من آباء الثورة ومبشريها، وزينوا صدر مجلسهم بتمثاله، ووضعوا الى جانب هذا التمثال نسخة من كتابه المشهور «العقد الاجتماعي» وانزلوه بذلك منزلة القرآن والانجيل، بالنسبة الى دين الحرية الجديد. وصاروا يستندون الى نظريات روسو، ويستشهدون بكتاباته، ويذكرونه في خطبهم، ويستمدون من بلاغته في مناقشاتهم.

وعندما قرر مجلس الثورة تحويل كنيسة سنت جنيفيف الى بانتيون، ـ يدفن فيه اعاظم الوطن الذين خدموا الامة خدمة عظمى ـ، وضع اسم روسو في مقدمة الذين يستحقون التشرف بهذا الشرف السامي، ولهذا السبب، نقلت عظام روسو، سنة ١٧٩٤ من ارمونفيل الى البانتيون، باحتفال عظيم.

وهكذا، ظل قبر روسو في ارمونفيل، خالياً من عظامه ورماده. اما قبره في البانتيون فلم يسلم من تأثير تقلبات الزمان: عندما اعاد رجال الدين البانتيون الى كنيسة، بعد عودة الملكية، لم يوافقوا على ابقاء رفات روسو «الكافر» في الساحة المقدسة، فنقلوا لحده تحت الارض الى بقعة خارجة عن حيطان البناية الاصلية. وظل اللحد هناك سنين غير قليلة، ولم يعد الى محله الاصلي الا بعد ثورة ١٨٣٠.

ويقال ان رجال الدين لم يكتفوا بنقل اللحد الى محل آخر بهذه الصورة، بل اخرجوا منه العظام والرماد ورموها في المزابل القذرة..

ومما يجدر بالذكر، ان بعض المفكرين والادباء قالوا بوجوب ارجاع عظام روسو الى قبره الاصلي بناء على ملاحظات عاطفية، تختلف ـ بطبيعة الحال ـ اختلافاً كلياً عن ملاحظات رجال الدين: ان روسو كان رجل «الطبيعة» بكل معنى الكلمة، ويمكن ان يقال ان جميع افكاره وآرائه كانت صدرت من مبدأ واحد، وهو مبدأ استشارة الطبيعة والرجوع

اليها، ولماذا نبعد هذا الرجل عن الطبيعة التي كان افتتن بها، وسعى لتحبيبها، وجعلها اساساً لفلسفة وسياسة، ودين وتربية؟ ان ظلال الصفصاف الظليلة المغروسة في جزيرة ارمنونفيل احق بايواء رفات روسو، من قبـة بانتيون المصطنعة. فلماذا لا نعيد رفات رجل الطبيعة، الى الطبيعة؟

ان اول من بث هذه الفكرة وسعى لتحقيقها، هو دو جيراردن ـ صاحب ارمنونفيل ـ الذي كان قدم الى روسو ذلك المأوى الاخير. . .

اما سلسلة القائلين بها، فلم تنقطع بعد. وقد قـام جماعة منهم هذه السنة، وطلبوا الى الحكومة الفرنسية ارجاع رفات روسو الى ارمنونفيل، بوسيلة تأبينه الجديد. . .

لا ندري فيما اذا كان الزمان سيحقق امنيات هؤلاء العاطفيين، يوماً من الايام. ولكن، ما حكم الرفات بجانب الافكار والكتابات! وها هي تلك الافكار منتشرة في ادمغة المستنيرين. وها هي تلك الكتابات متداولة بين المفكرين. . وماذا يهم، بعد كل ذلك، ان كان الرفات في المقبرة او المزبلة في ارمنونفيل او في باريس، تحت ظلال الاشجار او في حماية البانتيون!

فلسفته في الدين والاخلاق

ان العصر الذي نشأ وعاش فيه روسو، كان عصر تحوّل وانتقال، اخذت في خلاله المعتقدات الدينية تفقد مساندها القديمة، بصورة تدريجية.

فإن الحقائق العلمية الخطيرة، التي كان تيسر اكتشافها في القرن السابع عشر، بدأت في هذا القرن تخرج من حلقة الاختصاصيين، وصارت تتسرب الى جميع طبقات المستنيرين. كما ان علوم الطبيعة والحياة، والتي كانت تنشطت ببعض الاكتشافات المهمة في القرن السابع عشر، اخذت تتقدم في هذا القرن بخطوات واسعة، وفتحت امام الانظار افقاً جديداً من الحقائق اللماعة، غيّرت معنى «الطبيعة والحياة» في نظر المفكرين.

فكانِ من الطبيعي ان تحدث هذه الاكتشافات العلمية زعزعة خطيرة في الاعتقادات المؤسسية، وان توجد نزعات قوية نحو المذاهب المادية والعقلية. فأخذ لذلك بعض الفلاسفة والمفكرين يحاربون «التقاليد الدينية» محاربة شديدة، ويسعون «لتخليص العقول من سيطرة الاديان» سعياً حثيثاً.

ان اشهر هؤلاء المفكرين، كان فولتير Voltaire : انه كان يهزأ بالدين، ويحارب رجال الدين، ومع ذلك كان «يؤمن بالله»، ويرى هذا الايمان ضرورياً لصيانة الاخلاق. فكان يقول: «لو لم يكن الله موجوداً، لكان على الانسان ان يخلق إلهاً..».

غير انه كان هناك جماعة من المفكرين يحاربون هذا الايمان الاخير ايضاً، فلا يسلّمون بشيء من المعتقدات الدينية ابداً: وكان ديدرو Diderot مثلاً، يرد على قول فولتير المذكور آنفاً، بكلمة جريئة وصريحة، قائلاً: «وهذا ما فعله الانسان!» وكان يسعى لامتري La Mettrie

لايضاح الحادثات الكونية بقوانين المادة وحدها، ويشبه الانسان بماكينة، تولد بطبيعتها الحادثات الحيوية والنفسية بأجمعها. وكان هولباخ Holbach يدعو الى المذهب المادي Materialisme بايمان لا يتزعزع؛ وكان جماعة الانسيكلوبيديا ـ وعلى رأسهم ديدرو ـ يبذلون اقصى جهودهم لجمع المكتسبات العلمية ووضعها تحت متناول الناس، بقصد مناضلة التقاليد الدينية ومحاربتها.

لقد نشأ روسو، في ابان اشتداد هذه التيارات الفكرية والفلسفية، وتعارف وتوادد مع معظم اساطينها؛ كان يتخابر مع فولتير مخابرة احترام ووداد، وصار صديقاً حميماً لديدرو، ومحرراً لبعض فصول الانسيكلوبيديا. وكان كثيراً ما يجتمع بلامتري وهولباخ ويحضر مناقشة الفلاسفة. فماذا تكون فلسفته في الدين، امام هذه التيارات، وبين هذه الصلات؟

انه تلقى تربيته الاولى على ايدي رجال الدين، وقضى صباه وشبابه في بيئات متمسكة بالدين، ولم يتصل بالفلاسفة الا وهو على ابواب الكهولة. ولذلك فإنه سوف لا يبقى مع رجال الدين، ومع هذا سوف لا يلتحق بالماديين والملحدين: انه سيرفض الايمان بالوحي والانبياء، ولكنه سيتمسك بالايمان بالله وسيعتقد بخلود الارواح، وسيعتبر الاديان الموجودة، كـ «اديان موضوعة»، وسيقول بـ «دين طبيعي» يختلف عن الاديان.

- ١ -

ان اقدم الكتابات التي سرد فيها روسو رأيه في المسائل الدينية ـ بشيء من الصراحة والتفصيل ـ هي الرسالة التي بعث بها الى فولتير سنة ١٧٥٦، رداً على احدى قصائده.

ان المسألة التي كانت تشغل عندئذٍ افكار الفلاسفة والمفكرين بوجه خاص، كانت مسألة «الخير والشر في الكون»، وبالنتيجة مسألة «التفاؤل والتشاؤم في الحياة».

وعندما حدثت الزلزلة الكبرى التي خربت مدينة لشبونة، اتخذ فولتير هذه النكبة وسيلة للتعبير عن رأيه في هذه المسائل، وكتب قصيدة وصف بها الكارثة وصفاً مؤثراً، ثم حمل على الفلاسفة الذين يقولون بالتفاؤل حملة شعواء: ها اننا نرى الوفاً والوفاً من الناس، يكابدون من الآلام والشقاء ما لا يسعه الوصف، ويموتون بأهول الفجائع، بدون ان يكونوا قد اقترفوا ذنباً. ان لشبونة مدينة متقشفة، وأهلها معروفون بالورع والتقوى، ومع هذا نرى المدينة تخرب والاهالي يموتون، في حين ان مدينة باريس الملحدة تعيش مغمورة في الافراح، وفي حين ان اهاليها يسترسلون في الرقص والطرب، عاكفين على الأذواق.. أليس من الغريب ـ والحالة هذه ـ ان يقوم بعض المفكرين ويقولوا للناس: «تفاءلوا، ولا تتشاءموا».. «ان الله رحمن رحيم».. «ليس في الامكان أبدع مما كان».. أو ليست هذه الاقوال،

بمثابة هزء وسخرية بشقاء الناس وآلامهم! . .

ان هذه الحملة العنيفة كانت منافية لنزعات روسو الصميمية؛ فأسرع في انتقادها برسالة خصوصية، قال فيها ما مآله:

ان الشر لا يأتي من الله او من الطبيعة، وانما ينشأ من الانسان والجمعية. فالآلام المعنوية بأجمعها نتيجة من نتائج المدنية، فمعظمها وليدة الحياة الاجتماعية.

فلننظر الى كارثة لشبونة بتأمل تام: لا حاجة للبيان ان الطبيعة لم تجمع عشرين الف دار في محل واحد، كما انها لم تطلب جعل كل منها ذات اربعة او خمسة طوابق، فلو لم يجتمع الناس في هذه المدينة بصورة كثيفة، ولم يبتنوا لأنفسهم هذه الدور الضخمة، لما تضرروا من الزلازل كل هذه الاضرار الفادحة، ولهربوا عند حدوث اول زلزلة، ولرأيناهم في اليوم التالي في محل آخر، مبتهجين ومغتبطين بالحياة، كأن لم يحدث لهم شيء مزعج ابداً. ولكن الانسان المتمدن، يسكن في مبان ضخمة، ويدخر فيها اموالاً كثيرة، فلا يستطيع ان يعيش بدون هذه المساكن والأموال. وكم من المساكين، هلكوا في هذه الكارثة، لأنهم كانوا يريدون ان يأخذوا معهم أموالهم وأمتعتهم! فهذا مات بجانب ملابسه، وذلك توفي بين اوراقه، والآخر مات عندما كان يحاول تخليص نقوده! . . وكأن الانسان اصبح اقل قيمة من امواله، يكاد لا يرى فائدة من تخليص نفسه بعد خسارة أملاكه! . . فمنشأ هذه الفجائع والاضرار كلها، هو الحياة الاجتماعية، لا الحادثات الطبيعية!

هذا، ومن يستطيع أن يدعي ان ضحايا الزلازل الذين ماتوا تحت الانقاض، لو عاشوا لما كابدوا من البلايا الاجتماعية، ما يفوق فجاعة الموت الفجائي بدرجات عديدة؟ وهل في استطاعة احد أن يتصور فاجعة اشد هولاً من مصير المحتضرين، الذين يفارقون الحياة على فراش الموت، وهم محاطون بالورثة والمسجلين، والقسس والاطباء! فإن الورثة وكتّاب العدل لا يتركون لهم لحظة استراحة حتى بين أنفاسهم الاخيرة، والاطباء يحاولون ان يمددوا حياتهم المعذبة بكل ما لديهم من قوة وحيلة. واما القسس، فإنهم يُرشفونهم كأس الموت قطرة تلو القطرة بمهارة ظالمة. . . لا، لا. . ان الآلام والشرور التي ترهقنا بها الطبيعة، هي أقل ظلماً وقساوة من تلك التي نحن نضيفها اليها!.

ان علماء الدين قد أفسدوا فكرة الالوهية، لأنهم تصوروا إلهاً يتدخل في كل شيء، ليجازي ويعاقب كل شخص على كل صغيرة وكبيرة؛ اما الفلاسفة فإنهم لم يكونوا اكثر حكمة منهم في هذا الباب، لأنهم ربطوا فكرة الالوهية بأمور تافهة، وأرادوا ان يجعلوا الله مسؤولاً عن كل آفة وكل نقيصة.

يظهر ان فولتير رأى شيئاً من الصعوبة في التأليف بين قدرة الله ورحمته، فإذا وجب

علينا ـ حقيقة ـ ان نضحي البعض من صفات الكمال التي ننعت بها الله ، أفليس من الأوفق ان نضحي القدرة للرحمة، عوضاً عن ان نقول بالقدرة وننفي الرحمة؟

فإذا اردنا ان نحل معضلة الشر، يجب علينا قبل كل شيء، ان نميّز بين الشر الخاص والشر العام: فإن الشر الخاص، امر واقع، لا مجال لانكاره ابداً، اما الخلاف والمناقشة، فتنحصران في امر الشر العام: فلا يمكننا ان ندعي ان «كل شيء خير» ولكن يمكننا ان نقول «ان المجموع خير» او ان «المجموع خير لأجل المجموع». وليس في استطاعة احد ان يؤيد هذه القضية ببراهين عقلية، كما انه ليس في وسع احد ان يجرحها بدلائل قطعية.

فلو كانت حدثت حادثة فسببت موت «قيصر»[٥] او «كارتوش»[٦] وأمثالهما في صغرهم، لقال المعترضون: «اي ذنب اقترفوه، حتى أماتهم الله بهذه الصورة الفجيعة؟!». انهم لم يموتوا بل عاشوا، فصار المفكرون يقولون لنا الآن: «لماذا تركهم الخالق يعيشون، فيظلمون؟!»..

اما لو نظرنا الى آراء المتدينين، لرأيناهم يقولون في الحالة الاولى: «شاء الله ان يعاقب الوالد، فحرمه من الولد!» ويزعمون في الحالة الثانية: «ان الله حرس الطفل، لأجل ان يعاقب الامة على يده..» وهكذا، مهما يحدث في الطبيعة، لا يصعب على المتدينين ان يوجدوا من البراهين، ما يبرر عمل الخالق في ذلك الحادث، كما ان الفلاسفة ايضاً لا يعدمون برهاناً للافاضة في خطأ الله في هذا الباب!

يمكننا ان نقول ان الحادثات الفردية لا تهم الخالق، ولا تستحق عنايته؛ لأن رحمته، رحمة عامة وعالية. انه يكتفي بحماية الاقوام وتنظيم حياة الكل من حيث العموم، بدون ان يبالي بالاسلوب الذي يقضي به حياته كل فرد على حدة..

وان جميع هذه المسائل، ترتبط بمسألة وجود الله وعدمه: «اذا كان الله موجوداً، لا شك في انه كامل، واذا كان الله كاملاً، لا شك في انه حكيم وعادل وقدير، واذا كان الله حكيماً وقديراً، فلا شك في ان كل شيء خير، واذا كان قديراً وعادلاً، فلا شك في ان روحي خالدة، واذا كانت روحي خالدة، فلا شك في ان ثلاثين سنة من العمر هي لا شيء لأجلي - مع انه ـ وربما كانت ضرورية لحفظ نظام الكون»... واذا قبلنا القضية الاولى، نحن مضطرون لقبول جميع القضايا التي تليها. اما اذا رفضنا تلك القضية، فلا فائدة لنا من مناقشة نتائجها...

ان البراهين العقلية الصرفة، لعاجزة عن نقض «قضية وجود الله»، كما انها غير

(٥) «قيصر» ملك روما المشهور بالاستبداد.

(٦) «كارتوش»، لص مشهور، عبث بالامن في باريس وضواحيها اثني عشر عاماً.

قادرة على إبرامها: فالذين يقولون بوجود الله، لا يستندون الا على احتمالات، كما ان الذين ينكرون وجوده ايضاً، لا يدعمون مزاعمهم الا بممكنات مناقضة للاحتمالات الاولى. فالاعتراضات التي يوجهها كل فريق نحو الآخر، متساوية في القوة، فلا سبيل الى الخلاص من الشك والحصول على اليقين بالحجج والبراهين.

مع هذا كله، لا يتردد روسو في الايمان بالله وفي الايمان بالخلود، «لأن نفسه لا تطيق البقاء على الشك مدة طويلة، في مثل هذه المسائل الخيرية». واذا ظل عقله يسبح في بحر الشكوك، فلا يستطيع ايمانه ان يبقى معلقاً بين الارض والسماء، فيضطر الى اتخاذ قرار لنفسه، بدون ان ينتظر حكم العقل المتردد في أمره. فطالما يرى روسو ان البراهين العقلية وحدها لا تكفي لترجيح احدى الكفتين، فإنه يضع «ثقلة الامل» في الميزان، ويرجح «الحل الذي يسليه عن مصاعب الحياة»، ويبعد عنه «اليأس والقنوط»، ويبعث في نفسه «الأمل والنشاط»...

ان الايمان الذي يتوصل اليه روسو بهذه الصورة، هو ايمان عاطفي بحت. انه يعترف بذلك بصراحة تامة، ويقول في خاتمة رسالته: «لا، لا.. انني شقيت كثيراً في هذه الحياة. فلا استطيع ان لا آمل ولا انتظر حياة غيرها... فكل ما لدى الفلسفة الماورائية من ملاحظات دقيقة وحاذقة، لا تستطيع ان تحملني على الشك في خلود الروح، وعلى إنكار وجود الرحمن». ان هذا الوجود وذلك الخلود، لمن الامور التي «اشعر بها، واريدها، وأؤمن بها، وآملها». وانني سأدافع عنها، حتى نفسي الاخير...

- ٢ -

ان الرسالة - التي لخصناها آنفاً - تحتوي على اصول فلسفة روسو بوجه عام، واصول فلسفته في الدين بوجه خاص. انه سيعود الى هذه المواضيع، وسيفصّل هذه الاصول بعد اربع سنين، في كتابه إميل، في الفصل الذي بحث فيه عن «ايمان القسيس الصافويي»، وسيزيد عليها بعض الذيول في الرسالة التي رد بها على اسقف باريس، وفي الرسالة التي عنونها بعنوان «رسائل الجبل».

يمكننا ان نلخص الآراء الفلسفية المندرجة في هذا الفصل وفي تلك الرسائل، كما يلي:

لا يطمح روسو في فلسفته الى معرفة أسرار الكون، ولا يرمي بها الى معرفة تاريخ الخلقة، فإنه لا يبالي بمعرفة «منشأ العالم» و«اصول الانسان»، انما يهتم بمعرفة «مصير الانسان» و«غاية الحياة». تلك الغاية، التي لا بد من معرفتها لوضع اساسات الاخلاق، وتقرير انواع الواجبات، وتعيين دساتير العمل، ورسم خطط الحياة. فالغرض من

الفلسفة ـ في نظره ـ ليس العلم والمعرفة، بل هو الفضيلة والسعادة. فيمكننا ان نقول ان الفلسفة هي «البحث عن المعتقدات التي تساعدنا في الحياة».

ان الفلاسفة حاولوا ان يستجلوا غوامض المسائل بقوة العقل وحدها، ولكنهم لم ينجحوا في مسعاهم هذا. انهم يناقضون بعضهم بعضاً، فلا يتفقون في شيء ابداً: كل منهم يهجم على غيره، ولكنه يعجز عن صد الهجمات التي تتوالى عليه؛ وكل منهم ينجح في تفنيد غيره، ولكنه لا يتمكن من الدفاع عن نفسه.. فلنترك هؤلاء الفلاسفة وتلك الفلسفات... فلا نطلب النور من العقل، بل لنستشهد القلب؛ فإن القلب أحق بالاعتماد والاحترام من الدماغ، والعاطفة اقل خداعاً وانخداعاً من العقل.

فلنستشر إحساسنا الباطني: ان هذا الاحساس يعلمنا بأننا موجودون، كما انه يخبرنا في الوقت نفسه بأننا محاطون بأجسام خارجة عنا.. ولننظر الى المادة التي تحيط بنا، نراها تتحرك بحركات متنوعة، ولندرس انواع هذه الحركات، نراها تنحصر في نوعين أصليين: الحركة القسرية والحركة الارادية. ان السبب المحرك يكون غريباً عن الجسم في النوع الاول، وصادراً من الجسم في النوع الثاني.

ان حركتي انا، هي حركة ارادية. انني اشعر بذلك بوضوح تام: اريد ان احرك يدي: فتتحرك، بدون ان يكون لحركتها سبب قريب غير ارادتي هذه. فلا يستطيع احد ان يزعزع اعتقادي بذلك، لأن منزلة هذا الاعتقاد من نفسي، لهي أقوى من منزلة البداهة في ذهني؛ فإن من يشك في ارادتي، يكون كمن أنكر وجودي.

هذا، ونرى في الكون حركات كثيرة، لا يمكن ان تكون من المادة نفسها، لأن الصفة الاصلية في المادة هي السكون. اذن فلا بد من ان تكون في الكون ارادة تسبب حركاتها المختلفة، كما ان للانسان ارادة تسبب حركاته. ولهذا السبب:

آمنت بوجود ارادة، تحرك الكون وتحيي الطبيعة».. هذا، هو الركن الاول من أركان ايماني.

ان الحركات التي نراها في الكون ليست اتفاقية، بل هي حركات مرتبة ومنظمة، ترمي نحو غايات معينة، ان هذا النظام يدل على عقل وذكاء. ولهذا:

«آمنت بوجود عقل وذكاء، يرتب حركات هذا الكون ويسبب نظامه» وهذا، هو الركن الثاني من أركان ايماني..

وهذا الوجود الذي يتصف بالارادة والقدرة والذكاء والحكمة، هو ما اسميه الله. انني اعرف انه موجود؛ واشعر بوجوده في نفسي وفيما حولي؛ وأراه في كل شيء وفي كل

محل: «أراه في الارض وفي السماء، وفي الخروف الذي يمرح على الاعشاب، وفي العصفور الذي يطير في الهواء، وفي الورق الذي يتطاير من محل الى محل بتأثير الرياح...».

انني اشعر بوجوده، ولكنني لا اعرف شيئاً عن كنهه، واغض النظر عن التفكير بماهيته؛ ولا افكر فيه ما لم اضطر الى ذلك، لتعيين العلاقات التي تربطني به..

فأعود الى نفسي، وافكر في منزلتي بين الخلائق، وانظر الى الاوصاف التي تميزني منها: لا أشك في انني أشرف الخلائق، وان منزلتي هي أسمى المنازل بعد منزلة الله، لأنني متصف بالارادة، ولأن الارادة تلازم الحرية. أنا حر في أفعالي، اذا أردت شيئاً عملته، واذا أردت تركته. ان المادة لا تعمل بنفسها، اما أنا فأعمل بنفسي. ويتبين من ذلك، ان لي جوهراً روحانياً، غير الجوهر المادي الذي يؤلف بدني. ولهذا السبب «آمنت بأن الانسان حر في أفعاله، وان هذه الحرية تأتيه من روحانيته» وهذا هو الركن الثالث من أركان ايماني.

ان جميع تفاصيل الايمان، يمكن ان تستنبط من هذه الاركان الثلاثة: انني حر؛ فيمكنني ان أعمل الخير، كما يمكنني أن أعمل الشر؛ فالشر مني، لا من الله. ولكن، لماذا يسمح الله للانسان ان يعمل الشر؟ ولماذا احياناً الشرير يعيش عيشة سعيدة، في حين ان الخيّر يشقى شقاءً اليماً؟ أما كان يجب عليه ان لا يسمح بذلك ابداً؟

يقولون انه ليس على الخالق واجب ما نحو مخلوقاته؛ أما أنا فأعتقد ان على الله واجباً، وهو القيام بكل ما وعدنا به: واعتقد انه وعدنا بالخير، حيث انه اعطانا فكرة الخير، وجعلنا نشعر بالحاجة الى الخير. وكلما أنكمش على باطني، وكلما أستشير نفسي، أقرأ هذه الكلمات منقوشة في روحي: «كن عادلاً، فتكون سعيداً!».

ومع هذا ان حالة العالم الذي نحن فيه لا تتفق مع هذه الكلمات، فإن الخير في هذا العالم لا يلازم السعادة دائماً، كما ان الشقاء لا يعقب الشر حتماً. أفنقول اذن «ان الله خدعنا، اذ انه أخلف وعده»؟ كلا! انه لم يخدعنا ابداً. لكنه لم يقدم على توزيع الأكاليل، قبل انتهاء السباق والعراك. والحياة التي نحن نعيشها الآن ليست كل الحياة، ولا شك في ان ما بقي ناقصاً في هذا الشطر، سيتم في ذلك الشطر..

انني اعتقد ان الروح تعيش بعد موت البدن، مدة تكفي لحفظ نظام الكون، ولتلافي شرور هذه الحياة.

أتطلبون مني دليلاً عقلياً على هذا الاعتقاد؟ ولكن العقل لا يستطيع ان يبت في هذا الباب سواء كان ذلك تصديقاً او انكاراً: مما لا شك فيه، ان موت البدن وانحلاله لا يستلزم موت الروح وانعدامه، فالروح قد يعيش بعد موت البدن، وقد يموت مع البدن، ان كلتا الحالتين لا تخرجان عن دائرة الاحتمال. الا انني اجد في الاحتمال الاول ما يعزيني

ويسليني في هذه الحياة، ولذلك استسلم اليه، وأقول: «ان الروح لا تموت!» وكلما أرى فساد نظام هذه الحياة، اكرر بلا تردد: «لا ينتهي كل شيء بهذه الحياة!».

ان الجوهر المعنوي والجوهر المادي، يتخاصمان ويتنازعان طول الحياة، غير انه عندما يموت الانسان، يعود كل منهما الى حالته الطبيعية، فالجوهر الحي والفعّال، يسترد جميع قواه التي كان يستنفدها لتحريك الجوهر المنفعل والجامد، ويصبح اشد قوة واكثر فعالية من ذي قبل، ولذا يمكننا ان نقول «ان الحياة الحقيقية، لا تبتدىء الا بعد الممات!».

وماذا يجب ان افعل لأجل ان انال السعادة في تلك الحياة الحقيقية؟

يقولون ان الله ارسل لنا الانبياء لإرشادنا الى سبل هذه السعادة، وانه أوحى اليهم الكتب المنزّلة لتعريفنا بواجباتنا. وانه أيد كلام الانبياء بالمعجزات، أما انا فلا اعتقد بالانبياء، ولا بالوحي، ولا بالكتب، ولا بالمعجزات..

هل من حاجة الى الوسطاء بيني وبين الله؟ أفليس لنا ثمة سبيل لمعرفة مثل هذه الامور، غير الانكباب على مطالعة الكتب؟

اما المعجزات، فما أبعدها عن العقل والمنطق! انهم يحاولون ان يحملونا على «الايمان بالله» باستلفات أنظارنا الى نظام الكون، وفي الوقت نفسه يريدون أن يحملونا على «الايمان برسله» بذكر المعجزات التي تخالف هذا النظام!

ما أغرب منطق هؤلاء القوم: انهم يطلبون مني ان أؤمن بما يقولون، وان أعترف بالإله الذي مات على الصليب. غير ان الناس الذين عاصروه وعاشروه لم يؤمنوا به، فكيف يطلبون مني ان أؤمن به، انا الذي ولدت ألفي سنة بعده، وعلى بعد ألفي فرسخ من محل ولادته؟!

لا، لا.. ان الله ليس في حاجة الى رسل ووسطاء. انه ألهم كلاً منا على حدة؛ انه أودع في قلب كل منا، نوراً يهدينا الى طريق الصواب. وهذا النور ما نسميه **الضمير**.

انه الهام رباني، يحاكم افعالنا وأفعال غيرنا، ويجازينا ويعاقبنا، بدون خداع ولا انخداع.

ولا حاجة لاستشارة الكتب والانبياء، لمعرفة واجباتنا. ان تلك الواجبات مكتوبة في قلوبنا بأحرف لا يمكن محوها. فما علينا إلا ان نصغي الى صوت الضمير، وان نتبع أوامره.. لأن ذلك الصوت، هو صوت الروح بل هو صوت الحق، صوت الرب.

ولكن.. اذا كان الضمير يخاطب جميع القلوب، بهذه الصورة، فلماذا نرى معظم

الناس في ضلال مبين؟ لأن الضمير يخاطبنا بلغة الطبيعة، ولأن كل شيء ويا للاسف قد أبعدنا عن الطبيعة وأنسانا لغتها. .

فلنرجع اذن الى الطبيعة؛ فلنعوّد أنفسنا التأمل في مشاهدها. لنتأمل في نظام الكون، وذلك ليس لأجل تفسير هذا النظام بنظريات فارغة، بل للاعجاب بالصانع الذي يتجلى فيه. .

اما الاديان الموجودة، فرجال كل منها يدّعون ان دينهم هو وحده الحق، ويزعمون ان مصير كل من يؤمن بدين غير ذلك الدين، إنما هو إلى عذاب الجحيم. ولكن من منا يا ترى اعتنق الدين الذي ينتسب اليه في علم واختبار؟ ألا ينتسب كل شخص عادة الى دين آبائه، فينشأ فيه كما ينشأ في بلدته؟ ما الفرق - والحالة هذه - بين معاقبة شخص من اجل انتسابه الى دين دون غيره، وبين معاقبته من جراء ولادته في بلدة دون غيرها؟ ان ذلك لأبعد الاعمال عن الحكمة والعدل، ولأشدّها ظلماً وعدواناً، فكل من يجرؤ على اسناد مثل هذه الاعمال الى الله، يكون قد أنكر حكمة الباري واتهمه بالظلم، وما ذلك إلا اثم وبهتان عظيم. .

فكل الاديان تتساوى عند الله، اذ لو كان دين ممتاز لديه، لأكسب ذلك الدين من العلامات والميزات ما يجعله بديهياً لدى جميع الامم والافراد، من جاهلة وعالمة، من اوروبية وافريقية، من مدنية ووحشية. .

فلنبحث عن الحقيقة اذن بكل اخلاص، ولا نعطي امتيازاً للدين الذي ولدنا عليه، وللكهنة الذين يقولون به، ولنعرض على محك العقل والضمير، كل ما علّمونا اياه منذ طفولتنا الاولى.

لو اجتمع جماعة من المسلمين والمسيحيين والاسرائيليين، وتناقشوا فيما بينهم بدون ان يتركوا مجالاً لسيطرة الكهنة عليهم، لاتفقوا على بعض المبادىء العامة اتفاقاً تاماً. ان هذه المبادىء العامة هي أركان الدين الطبيعي.

اما الطقوس الدينية والمظاهر الخارجية، فإنها مؤسسات اجتماعية، فليس من ورائها فائدة سوى تقريب افراد المجتمع، وحفظ نظامه. فيجب ان نترك امرها الى المجتمعات: فلها ان تقرر ما تشاء حسب منافعها، وان تؤسس «الدين» حسب مصالحها. .

يظهر من التفصيلات الآنفة، ان فلسفة روسو كانت بمثابة رد فعل على المذاهب المادية Materialisme [٧] والعقلية Rationalisme[٨]. وانها فلسفة ذات صبغة روحية

(٧) فلسفة تحاول ايضاح كل شيء بخواص المادة وحدها.

(٨) تعتمد على العقل اعتماداً كلياً في كل المسائل، وتسعى لتأسيس الاخلاق على المحاكمات العقلية.

Spiritualisme[٩] وارادية Volontarisme[١٠] والهية Théisme[١١] وعاطفية Sentimentalisme[١٢].

وكانت هذه الفلسفة سطحية في دلائلها العقلية، ومتحمسة بدلائلها العاطفية، وكانت مخالفة في الوقت نفسه الى الاديان المؤسسة، والى الفلسفات السائدة، ولذلك سببت ضجة هائلة، فاتهمها رجال الكنيسة بالكفر والالحاد، كما اتهمها رجال الفلسفة بالتقهقر والارتجاع.

كان قد قال روسو عن الفلسفات، بأن كلاً منها قوية في الهجوم على غيرها، وضعيفة في الدفاع عن نفسها. فإذا صدق هذا القول على تلك الفلسفات، فإنه يصدق ولا شك على فلسفته هو بطريق الاوْلى: كان روسو شديداً ومؤثراً في القسم السلبي والانكاري من فلسفته، ولكنه ظل ضعيفاً في القسم الدفاعي والايجابي منها؛ انه كان ماهراً في الهدم، ولكنه بقي عاجزاً عن الانشاء.

وكلما توسعت المعلومات البشرية، وكلما تعمقت التدقيقات النفسية، ظهر ضعف اساس هذه الفلسفة، وتبين ما فيها من المغالاة الفاحشة في الاعتماد على العاطفة العمياء.

مع هذا، يمكننا ان نقول ان روسو قام ببعض الخدمات الجليلة بفلسفته هذه بالرغم من جميع علاّتها. انه عرف تماماً عدم امكان المحاججة بالعقل الصرف في المسائل الدينية والاخلاقية؛ وأظهر جلياً الادوار المهمة التي تلعبها العواطف في هذه المسائل، كما انه أوضح دور الدين في الحياة الاجتماعية. لا شك في انه لم يكن مبتكراً ابتكاراً حقيقياً لهذه الامور، ولكن الاسلوب الحساس والسحار الذي كسا به هذه الآراء، ساعد على انتشارها مساعدة كبيرة.

قلنا انه كان قوياً في فلسفته السلبية، ولذا فقد أثر تأثيراً شديداً على ابناء جيله، بهذه الفلسفة: فإن كتاباته هذه ساعدت الفلسفة المادية والعقلية على هدم سيطرة الكنائس والاديان مساعدة كبيرة، وإن خالفت وحاربت تلك الفلسفات في امور جوهرية. ويمكننا أن نقول، ان تأثير هذه الكتابات العاطفية على النفوس، صار أشد نفوذاً وأبعد غوراً من تأثير الكتابات المنطقية والحجج العلمية التي كان الفلاسفة يحاربون بها سيطرة الكنيسة، ويحاولون تحرير العقول بواسطتها. وهذا ما سبّب الضجة العنيفة التي قامت على إميل، من قبل رجال الدين في باريس وجنيف وأمستردام في آن واحد.

---

(٩) تقول بوجود روح منفصل عن المادة.

(١٠) تقول بوجود ارادة في الكون وتعتبر الارادة من اهم اوصاف الله وأوضح دلائل وجوده.

(١١) تقول بوجود إله بدون أن تسلم بالاديان.

(١٢) تعتمد على العاطفة اعتماداً كلياً وتؤسس كل شيء عليها.

غير انه، من الغريب ان القسم الايجابي من فلسفة روسو ايضاً، أثر تأثيراً بليغاً في معاصريه، بالرغم من جميع نقائصه: فإن مبادىء الدين الطبيعي والدين المدني، أصبحت بعد مدة من مبادىء الثورة الكبيرة. وقد قرر مجلس الثورة. . . بناء على اقتراح روبسبيير الذي كان مريداً صادقاً لروسو، جعل «دين الكائن الاعلى L'être Suprême» ديناً مدنياً. . وحتّم على كل وطني الاعتقاد باللّه من جهة وبخلود الارواح من جهة اخرى!

فلسفته في السياسة والاجتماع

ان الاحوال السياسية والاجتماعية في فرنسة، كانت تتمخض بحياة جديدة وتتهيأ لعهد جديد، في النصف الاخير من القرن الثامن عشر: فكان الحكم المطلق لا يزال راسخ الأركان، والامة لا تزال منقسمة الى طبقات متخالفة في الحقوق، وأبناء النبلاء لا يزالون يتمتعون بامتيازات كبيرة كما ان رجال الدين يجدون في انفسهم حق السيطرة على العقول، غير ان «روح التوكل والاستسلام» - التي كانت من أقوى دعائم هذا النظام الجائر ومن اهم مقومات هذه الاحوال الشاذة - بدأت تتضاءل يوماً فيوماً، فتترك محلها الى «روح التذمر والانتقاد» شيئاً فشيئاً. .

كان حاول بعض الكتّاب والمفكرين - قبلاً - ان يبرروا «الحالة الراهنة» وأوجدوا نظريات متنوعة تظهر تلك الحالة بمظهر «المشروع والطبيعي»، وتديم بذلك «روح الاستسلام» في النفوس. فكانوا يقولون مثلاً، ان هذا «النظام الاجتماعي»، هو نظام طبيعي، نشأ بمقتضى الخلقة وبحكم الفطرة؛ واما «الامتيازات» فهي من «المواهب الالهية»، التي خصها الله بطبقة دون اخرى، كما ان «حقوق المُلك» من «الحقوق الربانية»، التي وهبها الله الى عائلة اصطفاها دون سواها. فذلك النظام، وهذه الحقوق والامتيازات، كلها «شرعية» فعلى كل فرد ان يرضى بالحالة التي وضعه الله فيها، وان يحترم الحقوق والامتيازات التي وهبها الله لمستحقيها، ان ذلك «واجب مدني» كما انه «واجب ديني».

ولكن، لا حاجة للبيان، ان نفوذ هذه الحجج على النفوس، كان محكوماً عليه بالزوال؛ فكان من الطبيعي ان يزول هذا النفوذ شيئاً فشيئاً، كلما تعوّد الانسان على التفكير الحر، وكلما صار يعرض المسائل على محك العقل - من غير ان يستثني منها مزاعم الكنيسة

ومسائل الدين ـ ولا سيما، كلما طال مفعول هذا النظام الجائر وتراكمت نتائجه الفادحة، ووصلت الى درجة يتعسر معها الاستسلام اليها.

وهذا ما حدث فعلاً في القرن الثامن عشر، ولا سيما بعد نصفه الاخير، حيث اصبحت المسائل الاجتماعية حديث العام والخاص، وحيث اخذ الناس يتذمرون من النظام الاجتماعي السائد، وحيث همَّ المفكرون على انتقاد هذا النظام، وصار الكل يشعر بوجوب تغيير الاحوال تغييراً جوهرياً. .

ان روسو انتقل الى فرنسة ابان هذه التحولات الفكرية والاختمارات الاجتماعية، فكان من الطبيعي ان يتأثر بها، وان يشترك في المناقشات التي تحوم حولها ولا سيما انه كان في وضعية تجعله اكثر تأثراً من الحالة الاجتماعية السائدة عند ذاك: اذ انه نشأ نشأته الاولى خارجاً عن فرنسة، في اراضي جمهورية صغيرة، فلم يسمع في صغره شيئاً عن الحجج والبراهين التي اختلقها القوم في فرنسة لتبرير الحكم المطلق، وكان من الطبيعي ان يشعر بفداحة ذلك النظام.

وقد كان معظم المفكرين يحصرون جهودهم لمجادلة نوعين من الاستبداد: الاستبداد السياسي والاستبداد الديني؛ ولكنهم لم يشعروا بالاستبداد المالي، لأنهم كانوا من الاغنياء والمرفهين. اما روسو، فإنه شعر شعوراً شديداً بهذا النوع من الاستبداد ايضاً، لإنه كان من الفقراء، وعاشرهم معاشرة طويلة.

ولذا كان من الطبيعي ان تمتاز آراء روسو الاجتماعية عن آراء معاصريه، وان تكون اكثر قرابة من اهواء الشعب، واشد تأثيراً على نفوس الناس.

ـ ١ ـ

ان اول الكتابات التي سرد فيها روسو آراء اجتماعية، هي الخطبة التي نشرها سنة ١٧٥٥، عن «منشأ اللامساواة بين بني الانسان، واساسات هذه اللامساواة» بناء على المسابقة التي اعلنها المجمع العلمي في ديجون سنة ١٧٥٣.

ان موضوع المسابقة كان ما يأتي: «ما هو منشأ اللامساواة بين الانسان؟ وهل يجيز القانون الطبيعي هذه اللامساواة؟».

اللامساواة بين بني الانسان! ان الحياة التي قضاها روسو الى ذلك الحين جعلته يطّلع على انواع هذه اللامساواة اطلاعاً واسعاً وفعلياً، ويشعر بفداحتها شعوراً شديداً وحقيقياً، فالموضوع كان اذن من المواضيع التي تحرك اشجانه وتثير خواطره بطبيعتها، ولا سيما انه كان ذا علاقة شديدة بموضوع خطبته الاولى، تلك الخطبة التي نال بها جائزة من المجمع نفسه

قبل بضع سنين، والتي اشتهر بها اشتهاراً عظيماً وفجائياً لم يسبق له مثيل. فكان من الطبيعي ان يسارع روسو في الاشتراك بهذه المباراة، وان يكتب خطبة في اللامساواة.

ان خطبته هذه لم تحظ بالجائزة، الا انها وضعت اساسات فلسفة روسو الاجتماعية، فإجالة النظر في هذه الخطبة، ضرورية لمعرفة منشأ هذه الفلسفة ومرماها.

يمكننا ان نلخص الآراء الاساسية المندرجة في الخطبة المذكورة كما يأتي:

اذا دققنا احوال البشر نرى بين الافراد نوعين من اللامساواة، ويمكننا ان نسمي النوع الاول «اللامساواة المادية او الطبيعية» لأنها مؤسسة من قبل الطبيعة، وهي الفروق التي تشاهد بين الافراد من وجهة السن والجنس، والصحة، وقوة البدن، وأوصاف العقل والروح. ويمكننا ان نسمي النوع الثاني «اللامساواة المعنوية او السياسية» لأنها تابعة الى العرف والاصلاح، ومؤسسة على موافقة الانسان. وهي الامتيازات التي يتمتع بها بعض الافراد على ضرر غيرهم، كأن يكون مثلاً اكثر ثروة او أعلى منزلة وأكبر نفوذاً من سواه، او ان يكون آمراً او مسيطراً على غيره.

لا لزوم للبحث عن «منشأ اللامساواة الطبيعية»، لأن تعريفها بنفسه يغني عن ذلك. فيجب ان نبحث اذن عن منشأ النوع الثاني من اللامساواة. كما انه لا مجال للتوقف على سؤال مثل السؤال الآتي: «هل اللامساواة المعنوية تولد من اللامساواة الطبيعية؟» لأن هذا السؤال لا يختلف عن الاسئلة الآتية: «هل الأمر يكون أصلح من المأمور في كل الاحيان؟»، و«هل الثروة والسلطة في الاشخاص، تظهر متناسبة مع قوة البدن والروح او الحكمة والفضيلة؟» فلا حاجة للبيان ان اجوبة هذه الاسئلة، بديهية بكل ذي بصيرة.

فيجب علينا ان نبحث عن منشأ اللامساواة المعنوية، في غير الطبيعة. ولا شك في انها وليدة الحياة الاجتماعية.

ان جميع الفلاسفة الذين فكروا في منشأ المجتمعات، شعروا دوماً بلزوم ايصال البحث الى حالة الفطرة، ولكنهم لم يتمكنوا من ذلك ابداً، لأنهم عزوا الى الانسان الفطري كثيراً من الاوصاف والقوى والنزعات التي لا يمكن ان توجد الا بعد تقدم كبير في الحياة الاجتماعية. انهم كانوا يتكلمون عن الانسان الفطري ولكنهم كانوا يصفون الانسان المدني.

ويجب ان لا يغرب عن البال، ان أحوال الأقوام الوحشية الموجودة، لا تكفي لتمثيل حالة الفطرة، لأن جميع تلك الاقوام تعيش في حالة الاجتماع، فحالتهم بعيدة عن حالة الفطرة بعداً كبيراً، وان كانت بعيدة عن حالة الحضارة ايضاً.

فلنجرد الانسان عن جميع الاوصاف التي اكتسبها في الحياة الاجتماعية، ولنتخيل

الحالة التي خرج فيها من يد الخلقة: انه كان يعيش في حالة الانفراد، في الغابات، مثل بقية الحيوانات، وكانت الطبيعة فياضة بمحصولات متنوعة، والغابات مملوءة بمخازن وملاجيء طبيعية، فكان يجد الانسان فيها جميع ما يحتاج اليه بسهولة عظيمة. ولا سيما ان حاجاته كانت مختصرة في الغذاء والأنثى والاستراحة. انه كان لا يملك شيئاً من اللباس والسلاح والمسكن؛ مع هذا، لا يجد في عيشته هذه ثمة شقاء، لأنه كان ينشأ منذ صغره معروضاً الى شدائد الهواء، فلا يشعر بحاجة الى مثل هذه الاشياء. فكان الانسان يعيش بهذه الصورة، عيشة هادئة، راضياً عن حالته كل الرضى، غير طامع قط في حالة اخرى. انه لا يهتم بغير حاجاته الحقيقية، فخياله لا يصور له شيئاً، وقلبه لا يطلب منه شيئاً، انه لا يفكر في المستقبل، ولا يهتم بالماضي، ولا يشعر بحاجة الى الاجتماع، ولا يعرف معنى للتعاون ولا للتنازع، لا يتصور شيئاً عن الواجب، كما انه لا يفكر في نوع من انواع الحق. لا اثر للفضيلة في أعماله، ولا مجال للرذيلة فيها. لا سيطرة على حياته، ولا طاعة في حركاته. فأنه متمتع دوماً بالحرية المطلقة والمساواة التامة: لا غني بين بني الانسان ولا فقير، لا سيد ولا مسود، لا آمر ولا مأمور. . .

حتى ان اللامساواة الطبيعية نفسها محدودة ضئيلة: اذ ان معظم الفروق البدنية التي نراها الآن بين الافراد تنشأ من اختلاف اساليب المعيشة، وهذه تتبع بطبيعتها الحياة الاجتماعية وكذلك اهم الفروق التي نراها في القابليات العقلية، تتولد من اختلاف اساليب التربية، وهذه ايضاً تتأثر من الاحوال الاجتماعية.

فيمكننا ان نقول ان المساواة من الصفات الاصلية في حالة الفطرة، حيث لا حياة اجتماعية ولا صناعات ولا تربية.

فكيف تغيرت اذن هذه الاحوال؟ ولماذا زالت هذه المساواة الفطرية، وتركت محلها الى انواع اللامساواة التي نراها الآن؟ ذلك، لأن الانسان يمتاز عن الحيوانات بقابلية التكمل والرقي، فرداً ونوعاً، . فإن كل فرد من افراد الحيوان يصل في بضعة اشهر الى الحالة التي سيبقى فيها حتى آخر عمره، كما ان كل نوع من انواعه لا يتباعد عن حالته الاولى، ولو مرت على نشأته آلاف من السنين. اما الانسان، فليس كذلك، لا من حيث نمو الفرد ولا من حيث تحوّل النوع، فإنه يحمل في طبيعته استعداداً خاصاً للتحول والرقي.

غير ان هذا الاستعداد، لا يخرج من حالة الكمون إلا عند حصول الحاجة الى التحول وحدوث الرغبة في التجدد. ولو بقيت الطبيعة على حالة واحدة من الفيض، لما احتاج الانسان الى التحول، ولما رغب في شيء جديد، لكن الطبيعة لا تبقى على حالة واحدة على الدوام: لأنها كانت تصبح ـ من حين الى حين ـ اقل كفاية لتأمين حاجات الانسان الضرورية، من جراء قلة الامطار وحرارة الصيف في سنة، وشدة البرد وطول

الشتاء في سنة اخرى. فإن تأثير مثل هذه الحادثات الطبيعية على معيشة الانسان، أخذ يزداد كلما انتشر بنو البشر على اراض واسعة، وصار الانسان يبحث عن وسائل جديدة لتأمين حاجاته الضرورية، كلما جابه مشاكل جديدة في سبيل المعيشة: فأخذ يجتمع مع بني نوعه من حين الى حين، وصار يتعاون معهم للقيام بأعمال تفيدهم أجمعين. فاخترع عندئذٍ اللغة كما أوجد صناعات النار والحديد والحنطة، وتولدت بذلك حياة التعاون والاجتماع من جهة، وفكرة الادخار والامتلاك من جهة اخرى. وقد نشأت من هذه الفكرة الاخيرة، نتائج معنوية واجتماعية خطيرة:

«ان اول من احاط قطعة ارض بسياج بسيط وقال «هذه لي!»، ووجد اناساً بلغت بهم السذاجة الى حد تصديق قوله، صار المؤسس الحقيقي للجمعية المدنية. ما أكبر الجنايات والحروب والقتال، وما أشد النكبات والاهوال التي كان يمكن وقاية البشر منها، لو ظهر آنئذٍ رجل فقلع الاوتاد وملأ الحفرات وصاح في بني نوعه بأعلى صوته: إياكم ان تصغوا الى اقوال هذا النصاب! وعليكم ان تعلموا انكم تصيرون الى الخراب، اذا نسيتم ان الاثمار لكل الناس، والارض ليست لأحد!..».

غير ان الامور كانت وصلت ـ على ما يظهر ـ الى درجة من التعقّد يتعذر معها النجاح في مثل هذه الدعايات. اذ ان الانسان كان قد اكتشف الحديد والحنطة، وأوجد صناعات التعدين والزراعة، فكان من الطبيعي ان تؤدي هذه الاختراعات والصناعات الى تأسيس الملكية، في مظاهرها الأولية.

فتأسست الملكية، وأخذت الاموال تتراكم؛ وصار بعض الافراد أغنى من غيرهم. فتولد عندئذٍ في النفوس، طمع للاستيلاء على مدخرات الغير، وهذا الطمع أدى الى حدوث «نزعة النهب»، وأضاف الى حق الادخار والامتلاك «حق التغلب والاستيلاء». وصار الناس يغزون بعضهم بعضاً، كما انهم صاروا يتفقون مع بعضهم البعض تسهيلاً لمقاومة أعدائهم ومنازلتهم، ولا سيما الاغنياء، فإنهم اضطروا الى الاتفاق والتألب، لتوحيد قواهم في سبيل الدفاع عن اموالهم. كما انهم أخذوا يستخدمون البعض من بني نوعهم لأجل هذا الدفاع، مقابل تعويضات معينة، وتكونت بهذه الصورة نواةُ الحكومات والسلطات. وعندما تقوت هذه الحكومات والسلطات أخذت تغلب على الافراد، وصارت تزيد اللامساواة. ثم فكر الانسان في استخدام بني نوعه لتأمين منافعه ومصالحه بالقسر والاكراه وبدون تعويض، وتولد بذلك الاسر والرق، فانضم الى انواع الحقوق «حق السيادة» أيضاً.

وكانت السلطة تودع في بادىء الامر الى اشخاص يعينون بالانتخاب، غير انه بعد ذلك أخذ هؤلاء المنتخبون يتغلبون على الناس ويورثون سلطتهم الى اولادهم بدون

انتخاب. فولدت هذه الحالة «حق الاصالة والنبـالة»، وازدادت بـذلك الفـروق الاجتماعية.

ولهذه الاسباب المختلفة، أخذ الاقوياء يزدادون قوة بصورة تدريجية، والضعفاء يزدادون ضعفاً بصورة مستمرة، فلم يبق اثر للمساواة الابتدائية والفطرية في الحياة البشرية.

يمكننا ان نميز في هذه التطورات ثلاثة ادوار اصلية:

الدور الاول: تأسست فيه الملكية، وتولدت من جرائها الفروق التي بين الغني والفقير.

الدور الثاني: تأسست فيه الحكومات، وتكونت من جرائها الفروق التي بين القوي والضعيف.

الدور الثالث: تحوّل فيه الحكم الشرعي الى حكم كيفي، وتولدت من جراء هذا التحوّل الفروق التي بين السيد والرقيق.

ان الدور الاخير هو دور التغلب. والتغلب من القوى التي لا تعرف ان تقف عند حد. فإنه يتقوى يوماً فيوماً، ويستولي على كل شيء، ويتحوّل الى استبداد هائل، تعود به عامة الناس الى حالة المساواة، حيث كلهم يصبحون اسراء على حد سواء.

والحكم في هذا الدور لمن غلب. فالاستبداد لا يدوم الا اذا بقي اقوى الكل، ومتغلباً على الكل، وهذا الشرط من الشروط التي يتعذر تحققها بصورة مستمرة. فتتولد عندئذٍ قوى مقابلة لقوى الاستبداد، وتبتدىء الثورات، وتتكرر من حين الى حين، حتى تتمكن من حل الحكومة وطرد المستبدين. فالثورة في هذه الحالة تكتسب مشروعية لا تقل عن مشروعية الحكومة...

يظهر من التفصيلات الآنفة، ان اللامساواة، لا توجد في حالة الفطرة، وانما تظهر مع الحياة الاجتماعية، وتنمو بنمو القوى البشرية فتستقر بتأسيس الملكية. فاللامساواة المعنوية وليدة الحقوق الوضعية، ومخالفة للحقوق الطبيعية - في كل ما لا يتفق مع اللامساواة -. ولا شك في ان قوانين الطبيعة تخالف الاحوال التي نراها في حياة الامم المتمدنة، من ان «طفلاً يأمر شيخاً»، «وبليداً يقود حكيماً»، وان فئة من الناس تطفح ترفاً، في حين ان سواد الناس يموت جوعاً...

- ٢ -

ان الآراء المدرجة في هذه الخطبة، ظلت تشغل بال روسو مدة طويلة. وقد تناولها

مؤخراً بالتفصيل والتنقيح، فوسّع بعضها وعدّل بعضها، فأوجد بذلك الفلسفةا لاجتماعية التي اشتهرت باسم المذهب التعاقدي Contractualisme.

يمكننا أن نلخص نظرية روسو الاساسية المدرجة في كتابه المعروف باسم العقد الاجتماعي كما يأتي:

ولد الانسان حراً، مع هذا انه مقيد بالاغلال في كل مكان. ونرى بين الافراد من يعتقد انه سيد الغير، مع انه لا يقل اسارة عنهم؛ لأنه هو ايضاً يخضع لسلطة فوق سلطته.

كيف حدث هذا التغير في حياة الانسان؟ وكيف اصبحت هذه الحالة مشروعة! ان النظام الاجتماعي حق مقدس؛ فهو اساس جميع الحقوق. غير ان هذا الحق لا ينشأ من الطبيعة، فهو مؤسس اذن على الاتفاق.

وقد حاول بعض المفكرين ارجاع السلطة الاجتماعية الى اسباب طبيعية، وقد زعم بعضهم انها تنشأ من حق الابوة، وادعى البعض انها تتولد من تغلب الاقوى، وقال آخرون انها تنتج من مشيئة الله. ان هذه المزاعم بأجمعها، بعيدة عن الحقيقة بعداً كلياً:

زعم اريسطو طاليس ان الحرية والمساواة ليستا من الامور الفطرية؛ اذ انه رأى ان بعض الناس يولدون لأجل السيادة، وبعضهم يولدون لأجل العبودية ولكنه لم يلاحظ ان هذه الحالة لم تكن أصلية، بل كانت نتيجة لحالة سابقة: فإن كل من ينشأ في حالة الاسارة، يتعوّد على تلك الحالة، ويكون كأنه نشأ لأجلها؛ هذه حقيقة لا مجال لانكارها؛ «ان العبيد يفقدون كل شيء في الاغلال، حتى انهم يضيعون رغبة الخروج منها». فإذا كنا نرى الآن، بين الناس من هم «عبيد بالطبع»، فما ذلك إلّا لأنه وجد فيما مضى «عبيد خلاف الطبيعة». فإن القوة كوّنت اول العبيد؛ وجبنهم ادام سلستهم الى يومنا هذا. فلا مجال للادعاء بأن السيادة والاسارة من الامور الفطرية والطبيعية.

وأما الذين يشبّهون السلطة بحق الابوة فهم ايضاً لا يستندون على أدلة معقولة ابداً: لا شك في ان العائلة هي أقدم كل الجمعيات، بل هي الجمعية الوحيدة التي يمكن ان تعتبر طبيعية.

مع هذا يجب ان نلاحظ ان الاولاد لا يبقون مرتبطين بالآباء ـ بصورة طبيعية ـ الا في المدة التي يحتاجون الى رعاية هؤلاء. وحالما تنتهي هذه المدة، تنحل الرابطة الطبيعية؛ فالأولاد يصبحون في حل من الطاعة التي كانت تجب عليهم نحو آبائهم، والآباء في حل من الرعاية التي كانت واجبة عليهم لصيانة حياة اولادهم، فكلهم يعودون الى حالة الاستقلال، على حد سواء. واذا استمروا ـ مع ذلك ـ على البقاء مرتبطين بعضهم ببعض، لم يعد يبقى هذا الارتباط «ارتباطاً طبيعياً» بل يصبح «ارتباطاً اختيارياً». فالعائلة نفسها

اذن، لا تدوم الا مستندة على اتفاق واصطلاح، فإذا شبهنا حق السلطة بحق الابوة، لا نكون قد برهنا على انها طبيعية. بل نكون قد أوجدنا دليلاً جديداً على انها اتفاقية واصطلاحية.

وأما القول بأن «حق السلطة» ينشأ من «حق الاقوى»، فهو ايضاً قول خاطىء تماماً: لأن «الأقوى» لا يقوى على البقاء سيداً في كل حين، ما لم يحوّل القوة التي لديه الى حق، والطاعة التي يطلبها الى واجب. ان القوة، هي قدرة مادية، فلا يمكن ان تنتج منها مزية أخلاقية، ان الخضوع الى القوة هو عمل ضرورة، لا عمل ارادة، وأكثر مايمكن ان يقال فيه هو، انه عمل تدبُّر، فكيف يمكن ان يأخذ شكل واجب؟ اذا كان الحق ينشأ من القوة، فكل قوة تفوق القوة الاولى، يجب ان تولد حقاً فوق الحق الاول، وما معنى الحق الذي يتلاشى، عندما تضعف القوة التي تحميه؟ واذا كان من اللازم ان نطيع قسراً، هل يبقى ثمة حاجة للاطاعة وظيفةً؟ افرضوا ان لصاً باغتني في زاوية غابة، وشهر علي مسدسه، طالباً مني كيسي؛ انني مضطر الى اعطائه الكيس؛ ولكن هل من الواجب علي ـ وجداناً ـ ان اعطيه اياه؛ اذا كان في استطاعتي ان اخفيه عنه؟ لأن المسدس الذي بيده، هو ايضاً قوة؟ فهل هذه القوة تولد واجباً؟ كلا.. فالقوة لا تولد حقاً، ولا واجباً. وليس من الواجب على الانسان ان يطيع غير القوى المشروعة.

ولما ظهر لنا مما سبق،انه ليس للانسان اية سلطة طبيعيةعلى بني نوعه، وانه لا يتولد من القوة اي واجب كان، لم يبق لدينا مجال للشك في ان السلطة المشروعة بين بني الانسان، لا تستند الا على التعاقد والاتفاق.

وكيف يحدث هذا التعاقد والاتفاق؟

افترض ان بني الانسان وصلوا في طريق تطورهم الى مرحلة، جعلت بقاءهم على حالة الفطرة أمراً مستحيلاً: حيث اصبحت الموانع التي تضر بحياتهم في هذه الحالة، أكثر واقوى من القوى التي كان يستطيع كل فرد ان يستعملها لأجل البقاء على تلك الحالة. فكان من الضروري والحالة هذه ان يغير الانسان اسلوب حياته تغيراً جوهرياً، والا لهلك وباد تماماً.

ان الانسان كان في حاجة الى قوى كبيرة للتغلب على تلك الموانع، غير ان قوى الافراد محدودة، فليس في استطاعة الانسان ان يولد قوى جديدة، وكل ما كان يستطيع عمله في هذا الباب، هو جمع وتوحيد القوى الموجودة لدى الافراد. فكان من المتحتم عليه ان يؤلف كتلات وجمعيات للحصول على «جملة القوى» التي يحتاج اليها، وان يضع مجموع هذه القوى تحت تصرّف عامل واحد، يستطيع ان يحملها على العمل بصورة متناسقة ومتحدة.

غير ان قوة كل فرد وحريته، هي اول الآلات الضرورية لحفظ حياته، فكيف يمكنه ان يتنازل عنها لتلك الجماعة، من غير ان يضر بسلامته؟ ان ذلك لا يمكن، الا اذا تكوّن شكل اجتماعي ، تحمي فيه الجماعة كل فرد من افرادها، ومع هذا تتركه حراً كما كان قبلاً.

ان هذا الشكل الاجتماعي، لا يمكن ان يتكوّن الا بعقد واتفاق خاص:

كأني بكل فرد يقول ـ صراحة كان أم ضمناً ـ «ليجعل كل منا نفسه وجميع قواه مشاعة بين العموم، تحت ادارة الارادة العامة العليا». ويتنازل الفرد بهذه الصورة، عن كل ما له من شخصية وقوة، الى الجماعة؛ ويجري هذا التنازل بلا قيد ولا شرط، ويتولد من ذلك اتحاد تام وناجز.

ان المقاولة التي تعقد بين الافراد بهذه الصورة، لا يمكن أن تكون جائرة على احد، لأن شروطها متساوية للجميع، ولا يعقل أن يريد الناس بأجمعهم ان يجوروا على انفسهم.

ان كل فرد يعطي نفسه الى كل الناس. فيكون كأن لم يعطها لأحد، وبما انه لا يوجد فرد من افراد الجماعة، الا وتكون عليه لكل الافراد من الحقوق ما تماثل الحقوق التي تنازلوا عنها، لا يخسر الفرد بهذا التعاقد خسارة حقيقية، بل يكتسب ما يعادل كل ما خسره معادلة تامة.

ويتكوّن من هذا العقد شخص معنوي ومعشري، مؤلف من أعضاء يتساوى عددها مع عدد الاصوات المجتمعة، ويكتسب هذا الشخص المعنوي وحدة وحياة وارادة وأنانية، ان هذا الشخص المعنوي كان يسمى قبلاً «المدينة» ويسمى الآن «الجمهورية»، ويمكن ان يسمى ايضاً «الكيان السياسي».

ان «الارادة العامة» هي التي تحكم هذا الكيان السياسي، وتكوّن «النظام الاعلى». وهي التي تولد «السلطة الشرعية»، وهي التي تتمثل بما نسميه «السلطان» Soverain او «الدولة».

ويمكننا ان نقول ان العقد بمثابة تعهد متقابل بين كل فرد من الافراد وبين السلطان، فالمصلحة والواجب تقتضيان على الطرفين المتعاقدين بالتعاون والتساند.

ولكن، كيف تضمن مراعاة احكام هذا العقد؟ لا خوف على مراعاة تلك الاحكام من قبل السلطان، لأنه عبارة عن الارادة العامة، وليس من الممكن ان ترمي هذه الارادة العامة الى مخالفة العقد. غير ان الافراد قد يحاولون مخالفة هذه الاحكام، لأن لكل فرد ارادة خاصة، غير الارادة العامة، وقد تحمله هذه الارادة على الاستفادة من الحقوق، بدون

مراعاة الواجبات. ولذا يمكننا ان نقول ان «العقد الاجتماعي» يتضمن بنداً، يرضى، ويتعهد به، كل الافراد، وهو: ان «من يمتنع عن الخضوع والإطاعة للارادة العامة»، يكره على ذلك من قبل «السلطان».

وكيف يصير هذا الإكراه؟ وكيف يعمل هذا الشخص المعنوي والمعشري؟

انه يعمل جميع أعماله بواسطة «القانون»، ولا يعمل شيئاً ابداً بدون هذه الواسطة.

وما هو القانون؟ هو بيان عام وعلني يصدر من الإرادة العامة، عن أمر فيه مصلحة عامة.

قلنا عن أمر فيه مصلحة عامة، لأن القانون يخرج عن حدود المشروعية، اذا استهدف امراً لا أثر فيه للمصلحة العامة.

ان القانون بطبيعته غير شخصي وغير فردي، ولكنه ينطبق على امور فردية وأحوال شخصية. فمن الضروري ان تكون هناك «واسطة» لتطبيق أحكام «القانون العام» على الاحوال الخاصة. وهذه الواسطة، هي ما نسميها «الحكومة».

ان سلطة الحكومة، منحصرة في تطبيق القانون ومحافظة الحرية، سياسية كانت أم مدنية. وهذه السلطة مستمدة من «السلطان»، وبتعبير آخر من «سلطة الدولة» الصادرة من «العقد الاجتماعي». فإذا أخلّت الحكومة بشروط هذا العقد ـ الضمنية او الصريحة ـ فقدت مشروعيتها، ولم يبق لها حق على الافراد.

ان سيطرة الارادة العامة على الامور والمعاملات سيطرة كافية، ومراعاة أحكام العقد الاصلي مراعاة تامة، لا يمكن الا في الحكومات، الصغيرة، التي يتمكن فيها كل فرد، من ان يتعارف ويتشاور مع مواطنيه، ويبدي رأيه في المسائل العامة بالذات ومباشرة. أما الحكومات الكبيرة فيتعسر بل يستحيل فيها ضمان سيطرة السلطان، ومحافظة شروط العقد الاجتماعي.

ومن حق الدولة وواجبها ان تهتم بالتربية العامة وان تراقب الدين المدني: يحق لها، بل يجب عليها ان تقرر «الدين المدني»، على شرط ان لا تتدخل في المسائل الاعتقادية البحتة التي لا تتعلق بالاخلاق ولا تؤثر على معاملات الناس. فيحق لها ان تطرد من بين ظهرانيها من يخالف هذا الدين المدني، ليس لأنه خرج على الدين بل لأنه خرج على المجتمع، وليس لأنه اصبح كافراً، بل لأنه صار لاإجتماعياً.

فالسلطان من الشعب وللشعب، وله الحق على كل شيء يتعلق بالجميع، ولكن لا حق له فيما لا يتعلق بالجميع.

يظهر من التفصيلات الآنفة، ان روسو حاول معرفة «حال الفطرة» بالتخيل المحض، كما اجتهد لاكتشاف «نشأة الجمعيات»، بالتفكير المجرد. انه لم يتقيد بالواقعات، ولم يتوغل بالمشاهدات، وظن ان التخيل والتفكير يغنيانه عنها. لقد استشهد ببعض اقوال السيّاح، واستفاد من بعض مشاهداتهم، الا انه لم يأخذ من كتبهم الا ما يلائم آراءه وخيالاته، وغض النظر عن كل ما جاء فيها من الوقائع والوثائق المخالفة لها.

فإذا نظرنا الى الامور تحت نور المعلومات الاجتماعية الحاضرة، لا نجد في فلسفة روسو الاجتماعية «قيمة عملية» كبيرة.

الا اننا اذا لاحظنا الظروف والاحوال التي نشأت فيها نظرية روسو، نجد انها كانت ذات «قيمة عملية» عظيمة: ان النظريات الاجتماعية والسياسية السائدة قبل روسو، كانت تبرر وتعزز سلطة الحكومات وأعمالها، وتحمل الافراد على الخضوع والاستسلام لها. اما نظرية روسو فأرجعت منشأ السلطة الى عقد حر، يربط الطرفين على حد سواء، وقالت ان ليس للحكومة من سلطة مشروعة، غير التي تستمدها من الشعب بصورة مشروعة، وانه اذا خالفت الحكومة أحكام العقد، يحق للاهالي ان يثوروا عليها.

فبهذا الاعتبار، انها «ذات قيمة عملية كبيرة»، بالرغم من نواقصها العلمية الكثيرة. فهي نظرية ثوروية، لاءمت روح الثورة ملاءمة تامة، وأنعشتها انعاشاً شديداً.

ان آراء روسو السياسية مملوءة بالتناقضات. ولذلك تيسر لأناس مختلفين ان يستخرجوا منها دلائل وبراهين موافقة لنظرياتهم المتناقضة. ولا يعرف تاريخ الفكر البشري كتاباً - غير الكتب السماوية - فتح باباً للمناقشات والتأويلات بدرجة كتاب «العقد الاجتماعي». فإنه أثّر في أذهان الناس ونفوسهم تأثيراً عظيماً، وسيطر على أعمالهم سيطرة مدهشة، وأصبح لذلك فرقان الثورة، وأنجيل الثوار.

فلسفته في التربية والتعليم

ان الادوار التي يتزعزع في خلالها صرح «التقاليد المؤسسة»، وتختل فيها موازنة «الحياة الاجتماعية»، تكون في الوقت نفسه من الادوار التي يكثر فيها البحث عن اساليب التربية والتعليم.

فإن الناس يتذمرون ـ في مثل هذه الادوار ـ من الاحوال الراهنة، وينزعون الى انظمة جديدة، ويطلبون اصلاحات كبيرة، فلا بد من ان تتوجه أنظار الانتقاد ـ عندئذٍ ـ الى «اساليب التربية الراهنة» التي تدعم تلك الأحوال، كما انه لا بد من ان تبحث الأذهان عن «اساليب تربية جديدة» تسهل الاصلاحات المطلوبة، وتلائم النزعات المستحكمة.

ان الدور التاريخي الذي عاش فيه روسو، كان من قبيل هذه الادوار: فقد كان دور «تذمر وقلق» في الحياة الاجتماعية، فكان من الطبيعي ان يصير ـ في الوقت نفسه ـ دور «بحث وانتقاد» في مسائل التربية.

لقد خاض روسو ـ في هذا الدور ـ غمار الابحاث الاجتماعية، فكان من الطبيعي ان يخوض عباب المسائل التربوية ايضاً.

انه كان «ثورويا» في آرائه الاجتماعية، اذ كان يرمي الى قلب نظام المجتمع رأساً على عقب، فكان من الطبيعي ان يصير «ثوروياً» في آرائه التربوية ايضاً، وان ينزع الى تغيير اساليب التربية تغييراً كلياً.

ـ ١ ـ

لقد جمع وشرح روسو آراءه المتعلقة بالتربية، في الكتاب الذي عنونه بعنوان «اميل» او «التربية».

لم يبحث روسو في هذا الكتاب عن مكانة التربية إلا قليلاً، كما انه لم يتوغل في انتقاد

التربية الراهنة كثيراً. لأنه اعتبر كل ذلك من الامور المعلومة التي لا تحتاج إلى شرح وبراهين، ولم ير نفسه في حاجة الى ملء الكتاب بالمسائل التي يعرفها الناس أجمعون. فقد كان يرمي الى هدف أعلى واسمى من الهدم والانتقاد، إذ كان يطمع في ايجاد الاساليب الجديدة، التي يجب أن تقوم مقام اساليب التربية البالية.

ولهذا السبب، قد التزم روسو الايجاز في الانتقاد. ولا سيما، انه تمكن من إيجاد عبارة وجيزة، تعبر عن رأيه في التربية المعتادة، بأسلوب بتات. لقد قال: «اسلكوا مسلكاً يعاكس المعتاد والمتعارف معاكسة تامة، وتأكدوا من انكم تكونون قد سلكتم سواء السبيل».

ان هذه العبارة الحاسمة والبتارة، جعلت روسو في غنى عن التوسع والتفصيل في انتقاد الأساليب البالية، ومنحته متسعاً من الوقت لشرح آرائه الانشائية، بصورة تفصيلية.

ان هذه الآراء كثيرة وشاملة، مع هذا تتسلسل كلها بصورة منتظمة، وتتصل بمبادىء عامة، كما ان هذه المبادىء، ترتبط بالمبادىء الفلسفية بوجه عام، وبمبادىء الفلسفة الاجتماعية بوجه خاص:

ان التربية تشبه الزراعة، لأن الزراعة تنمي النبات، والتربية تهذب الانسان: يولد الانسان طفلاً، ويكون الطفل ضعيفاً وغشيماً، ومحروماً من كل شيء، فإنه يحتاج لذلك الى القوة والعقل والمعونة. و«كل ما يكون الانسان محروماً منه عند ولادته، ومفتقراً اليه في كبره، يأتيه من التربية».

وللتربية ثلاثة عوامل اصلية: الطبيعة، الاشياء، والانسان، «ان نمو قوانا وأعضائنا نمواً داخلياً، هو تربية الطبيعة، والوسائل التي يعلموننا إياها للاستفادة من هذا النمو، هي تربية الانسان، وما نكتسبه من اختباراتنا الذاتية عن الاشياء المحيطة بنا، هو تربية الاشياء».

ويفهم من ذلك، ان لكل فرد من أفراد البشر، ثلاثة أنواع من المعلمين. ومن البديهي انه اذا تضاربت أعمال هؤلاء المعلمين الثلاثة، فسدت التربية بطبيعة الحال. ولا يمكن أن تكون التربية صالحة، ما لم تتوافق وتتعاون أعمال هؤلاء المعلمين، وما لم تتوجه بأجمعها نحو غاية مشتركة.

من المعلوم اننا لا نستطيع ان نؤثر في تربية الطبيعة بصورة من الصور، ولا نستطيع أن نؤثر في تربية الاشياء، إلا من بعض الوجوه، فالتربية الوحيدة التي نستطيع أن نسيطر عليها، هي تربية الانسان. مع هذا، يجب ان نلاحظ ان سيطرتنا على هذه التربية أيضاً لم تكن سيطرة تامة، بل هي سيطرة فرضية أكثر منها حقيقية: اذ «من منا يستطيع أن يقود كل الأقوال التي يقولها وكل الأعمال التي يقوم بها جميع الناس الذين يحيطون بالطفل، قيادة تامة؟».

يظهر من ذلك، ان النجاح في التربية نجاحاً تاماً، لهو من الامور المستحيلة، فكل ما نستطيع ان نعمله في هذا الباب، هو السعي للتقرّب من الهدف على قدر الإمكان.

وما هو هذا الهدف، يا ترى؟ لا شك في انه، «هدف الطبيعة»: بما ان التأليف بين انواع التربية الثلاثة ضروري للوصول الى الكمال، وبما انه ليس في وسعنا أن نغيّر تأثير تربية الطبيعة واتجاهها بصورة من الصور، أصبح من المحتم علينا ان نتخذ هذا الاتجاه وهذا التأثير أساساً لأعمالنا التربوية، و«ان نوجه التربية التي نستطيع التأثير فيها، على اتجاه الانواع التي لا يمكننا أن نسيطر عليها».

فالتربية التي سنقوم بها، يجب ان تكون إذن، موافقة لتربية الطبيعة.

هذا، ويجب ان نثق كل الثقة، بأن هذه الطريقة توصلنا حتماً الى الخير والصلاح، لأن الانسان «خيّر في حد ذاته وصالح بطبيعته»، وان «كل شيء يخرج صالحاً من أيدي الطبيعة»، كما ان «حركات الطبيعة وأعمالها تكون صالحة ومستقيمة بوجه عام».

فأهم المبادىء التي يجب ان تؤسس التربية عليها، هو بلا جدال، مبدأ «اقتفاء اثر الطبيعة» في جميع الأحوال.

ان هذا المبدأ الأساسي يدلنا على مبدأ مهم آخر: ان عمل المربي يجب أن يكون عملاً سلبياً أكثر منه ايجابياً، «فلنمنع الرذائل من التسرّب الى قلب الطفل، والخطيئات من الاستيلاء على ذهنه»، ولنثق ان الفضائل ستنمو في قلبه، والحقائق ستولد في ذهنه، بطبيعة الحال. فما علينا إلا أن نصون الطفل من جميع التأثيرات التي تعرقل عمل الطبيعة وتحول دون تأثيرها الفياض، فترى عندئذٍ ان الطبيعة تعمل عملها بدون ان تحتاج الى مداخلتنا، وانها ستربي الطفل كما يجب، وستعلمه كما يجب.

ومن البديهي ان هذا المبدأ ـ مبدأ التربية السلبية ـ يتضمن بطبيعته «مبدأ التربية الحرة»: عندما نسير على الخطة المرسومة آنفاً ـ وفقاً لمبدأ التربية السلبية ـ نكون قد منحنا الطفل حرية كاملة واسعة، لا تتقيد بقيد غير الموانع الطبيعية. فيجب علينا أن نقبل نتائج هذا المبدأ، بدون تردد ولا تخوف.

ومن الغريب أن الانسان لم يوجد وسيلة لقيادة الاطفال ـ منذ اليوم الذي أخذ فيه يفكر في أساليب التربية ـ غير المباراة والحسد والخيلاء والخوف والطمع.. وجميع أنواع الاحتراسات المضرة. فإنه جرّب كل الوسائل، والآلات، إلا واحدة منها، وهي «الحرية». مع انها وحدها طبيعية، وانها وحدها ناجعة.

ان الناس يتخوفون عادة من اطلاق الحرية للاطفال، فيتوهمون انها تضرهم وتفسد

أخلاقهم بل قد تودي بحياتهم. وما ذلك إلا ضلال مبين: اذ ان كل فعل يولِّد من النتائج الطبيعية ما يقوم مقام المثوبات والعقوبات. ولا شك في أن احسن المثوبات والعقوبات، هي التي تتولد بهذه الصورة من نتائج الافعال. لأن هذه النتائج الطبيعية، لا تولد اضراراً وردوداً ومحاذير، مثل التي تتولد من ارادة المربين وأهوائهم. فعلى ارادة الطفل أن تخضع لقوة الطبيعة وحدها، وليس عليها ان تتبع ارادة اشخاص آخرين. «لا يحق لأحد أن يتصدى لتربية طفل، ما لم يستطع ان يهذبه بحكم قانون الممكن وغير الممكن وحده».

اذن، لنترك الأطفال، يعيشون احراراً، لكي يتربوا بتأثير الطبيعة، ويتهذبوا بتأثير «النتائج الطبيعية».

ولكن، يجب ان نعلم ان الموانع التي تقيد الحرية، ليست عبارة عن الخارجية والظاهرية فحسب، بل ان هنالك موانع داخلية وباطنية قد تحدد الحرية أكثر من الموانع الخارجية والظاهرية. وهذه الموانع الباطنية، هي العادات الراسخة والتقاليد المؤسسة. فيجب علينا ان نحول دون تكوّن مثل هذه الموانع الداخلية ايضاً. وكي نتمكن من جعل التربية حرة تماماً، علينا ان لا نكسب الطفل اعتيادات مخالفة للطبيعة ابداً، ولنسع لصيانته من سيطرة جميع أنواع العادات، ما استطعنا الى ذلك سبيلاً. فالعادة الوحيدة التي يجب ان ترسخ في نفس الطفل، هي «عادة عدم التعود» فليتعود الطفل أن لا يتعود شيئاً ما!

ان هذه المبادىء كلها، لا تختص بالتربية وحدها، بل تشمل التعليم أيضاً: ان المعلم الحقيقي، هو الطبيعة والاشياء، فلا يجوز لنا ان نلقي المعلومات على الاطفال القاء، بل علينا ان نحملهم على تعلمها من تلقاء أنفسهم، اكتشافاً.

لا شك في ان التعليم بهذه الصورة، يسير سيراً بطيئاً، ويضيّع على الطفل وقتاً كثيراً. غير ان هذه البطاءة ليست مضرة، بل مفيدة، ويمكننا ان نقول انها ضرورية: ان أهم القواعد في التربية والتعليم وأشملها، هي «السعي وراء اضاعة الوقت، لا وراء اكتسابه». فلا يجوز لنا ان نتعجل ابداً، بل علينا ان نترك «الطفولة تنضج في الطفل» نضوجاً تاماً.

هذا، وفي حياة الأطفال أدوار مختلفة ومتتالية، تظهر وتنمو فيها قواهم بصورة تدريجية، فلا بد لنا من ملاحظة هذه الادوار، ومراعاة أحكامها. فلا يجوز لنا مثلاً ان نشتغل بأمر يحتاج الى قابلية معينة، قبل ان يحين دور ظهورها ونشوئها. فإن الأمور كلها مرهونة بأوقاتها، فتعجيلها قبل أوقاتها المرهونة، لا يكون اشتغالاً بالعبث فحسب، بل انه يعود على الطفل بالضرر أيضاً.

هذه هي اهم المبادىء التي أراد روسو ان يؤسس التربية عليها.

لم يكتف روسو بوضع هذه المبادىء الأساسية بخطوطها العمومية بل انكب على تفصيل نتائجها بجميع تفرعاتها، وأبان كيفية تطبيق هذه المبادىء على جميع مسائل التربية، على اختلاف أنواعها. الا انه لم يرد ان يبقي شروحه مجردة. بل أراد ان يعززها بأمثلة حية، وتخيّل لذلك طفلاً يتيماً، وأخذ على عاتقه مهمة تربيته، بجميع فروعها ولوازمها تماماً.

هذا الطفل الذي تولد ونشأ في مخيلة روسو هو : إميل.

لقد افترض روسو تلميذه هذا يتيماً من الأم والأب. لأن الآباء والامهات يفسدون تربية الاطفال، لجهلهم وعدم تبصرهم من جهة، ولشدة هيامهم وشفقتهم من جهة اخرى، انه أراد ان يظهر ثمرات تربيته، مجردة من تأثيرات الام والاب السيئة فاختار لذلك «إميل» من بين الايتام، واخذ لنفسه جميع السلطات التي يتمتع بها عادة الآباء والامهات نحو الاولاد.

كما انه افترض «إميل» من أولاد الاغنياء. لأن الفقراء لا يحتاجون الى التربية، حيث ان حالتهم وحدها كافية لتربيتهم تربية قريبة من الطبيعة، وان تربيتهم ـ مهما حسنت ـ لا تستطيع ان تخرجهم من الشقاء، لأن الحياة الاجتماعية الراهنة، قد حكمت عليهم بالبقاء في حالة الفقر. اما الاغنياء، فتربيتهم أكثر فساداً من تربية الفقراء، فإنهم في حاجة الى تربية حسنة بوجه خاص، كما انهم في حالة تمكنهم من الاستفادة من مثل هذه التربية استفادة فعلية.

هذا، وافترض روسو تلميذه صحيح البدن، وسالماً من جميع الامراض والعاهات. لأنه يود ان يكون مربياً له لا ممرضاً او طبيباً.

وبعد ان عيّن روسو أوصاف اميل بهذه الصورة، أخذ يفكر في الغاية التي يجب ان يرمي اليها في تربيته: لا شك في ان كل طفل يجب ان يربى تربية ملائمة لما تقتضيه المهنة التي سيمتهنها والحالة التي سيعيش فيها عندما يترعرع ويكبر. ولكن، من منا يستطيع ان يعرف ماذا ستكون هذه المهنة؟ ان معرفة ذلك كانت من الامور السهلة لدى بعض الامم السالفة، مثل المصريين القدماء: حيث كان يمتهن الاولاد مهنة آبائهم بصورة اضطرارية؛ فكان يتعين هدف التربية منذ الولادة بصورة قطعية. أما الآن فلم يبق مجال الى ذلك ابداً: فإن الافراد يستطيعون ان ينتقلوا من طبقة الى اخرى، بل ويضطرون الى ذلك أحياناً. فإذا ربينا الولد بحسب حالة ابيه ولأجل مهنة عائلته، فإنه قد لا يستفيد من تربيتنا أبداً، بل ربما يتضرر منها أحياناً؛ لأن الظروف قد تخرجه من حالة آبائه، وقد تحول بينه وبين مهنة عائلته.

فما العمل اذن، تجاه هذه المشكلة الكبرى؟ ان الخطة المثلى في هذا الباب،هي ان

نجعل هدفنا وغايتنا «حالة الانسان، ومهنة الحياة». ان كل الناس يتساوون في هذه الحالة، وجميع أصحاب المهن يشتغلون بهذه المهنة. وهذا ما سيكون هدف روسو في تربية إميل: «سوف لا يخرج إميل من أيدي مربيه حاكماً ولا جندياً ولا كاهناً؛ غير انه سيخرج انساناً»؛ واذا اصابه نكد الطالع؛ فلن يصعب عليه ان ينتقل من مهنة الى اخرى.

«ان هذه الخطة ضرورية، ولا سيما في هذا الدور الذي نعيش فيه؛ ان هذا الدور هو دور قلاقل وتحوّلات، تنبؤنا بقرب حدوث انقلابات عظيمة وثورات هائلة. فقد يصبح غداً الغني فقيراً، والامير حقيراً؛ فيجب ان نربي اميلاً ليس لليوم، بل للغد؛ وان نجهزّه بما يحتاج اليه في كل المهن، وفي كل الايام والادوار».

بعد اختيار التلميذ، وتعيين الغاية، لم يبق على روسو الا ان يختار البيئة الملائمة التي يتصورها، قبل الشروع بها: لا يوافق روسو على تربية اميل في احدى المدارس الليلية، لأنها بيئة فساد تسير ضد المبادىء التي يريد تطبيقها؛ كما انه لا يوافق على قضاء ايام صباه وشبابه في المدن. لأن حياة المدن مضرة لتربية الاطفال مادة ومعنى؛ ولذلك سيذهب روسو بإميل الى احدى الارياف، وسيربيه هناك، في احضان الطبيعة، حراً طليقاً.

- ٣ -

لقد قسّم روسو مدة التربية الى أربعة أدوار مختلفة، واعتبر الاول منها دور التربية البدنية، وخص الثاني بتربية الحواس، والثالث بتربية الفكر، والرابع بتربية العواطف.

يبتدىء **الدور الاول** بالولادة، وينتهي بانتهاء السنة الثانية من العمر، حيث يتعلم الطفل المشي والأكل والتكلم، فلنوجه جميع اهتماماتنا في هذا الدور نحو البدن، ولنترك الطفل يحرك يديه ورجليه بحرية تامة، فلا نقمطه أبداً، ولا ندفعه الى مرضعة، بل نعهد بارضاعه الى امه نفسها. لنتركه يمشي من تلقاء نفسه، متى قويت اعضاؤه، من غير ان نتوسل بأية وسيلة كانت لتعليمه المشي.

اما **الدور الثاني** فيستمر حتى الثانية عشرة من العمر، تكون التربية في هذا الدور سلبية بكل معنى الكلمة، وتنحصر غايتها في تقوية البدن وتمرين الحواس. فلا نضع بين يدي الطفل اي كتاب كان، ولا نلقي عليه دروساً شفهية ابداً. لا نعلمه لغة غير لغة امه، ولا نطلب اليه استظهار شيء اصلاً. ولنوجه انتباهه نحو ما يهمه، ولنتركه يستفيد من سعادة الطفولة استفادة كاملة، فليتحرك، وليركض، وليقفز، وليسبح بحرية تامة. وليتأخر في القراءة والتفكير، على قدر الامكان. «واذا وصل الى الثانية عشرة من العمر، وهو لا يستطيع ان يميز اليد اليمنى من اليسرى» فلا نقلق بالنا من جراء حالته الفكرية أبداً.

اما **الدور الثالث** فيستمر حتى الخامسة عشرة من العمر. وهذا هو دور تربية الفكر،

ودور التعليم. غير ان التعليم في هذا الدور ايضاً، سوف لا يستند على كتب ودروس: لنضع الولد أمام الاشياء، لكي ينتبه اليها، ويتعلم من الاحتكاك، ولا نعطيه غير قصة «روبنسون» ولا ندرسه شيئاً من التاريخ غير ما هو مسطور في كتاب «بلوتارخس». لا نعلمه لغة ميتة، ولا نبحث له عن الأشعار والحقوق والواجبات، ولنعلمه الجغرافية، بالمشاهدات، والجولات والسياحات، ولنحمله على زيارة المصانع والمعامل، ولنعلمه النجارة، لكي لا يبقى محروماً من صناعة يدوية. انه لا يكون بهذه الصورة قد تعلم أشياء كثيرة، غير انه سيكون قد تعلم ما تعلمه بصورة جيدة، وزِدْ على ذلك، انه سيكون قادراً على التوسع في العلم من تلقاء نفسه، بصورة مستمرة.

اما **الدور الرابع** فيستمر حتى يبلغ العشرين من العمر، والتربية الدينية والأخلاقية لا تكون إلا في هذا الدور الأخير.

وعند انتهاء هذا الدور يكون قد حان وقت الزواج. ومن أين سنجد الزوجة التي تليق بإميل؟ لقد تخيل روسو هذه الزوجة ايضاً، فسمّاها «صوفي» ووصف لها خصالها وشرح طراز تربيتها: ان تربية صوفي تختلف عن تربية إميل اختلافاً كلياً، لأنها امرأة، ولأن تربية النساء يجب ان تستهدف قبل كل شيء الزوجية والامومة، ولأن اكبر فضائلهن هما الخضوع والطاعة.

لقد تعرّف اميل بصوفي وأحبها، غير ان روسو، لم ير من الموافق ان يتزوج اميل، قبل ان يتعلم «قيادة النفس»، ويتمرن عليها. لا تتم التربية قبل تعلم هذه القيادة، فلا يجوز الزواج قبل التمرن عليها. «لا سعادة بدون شجاعة، ولا فضيلة من غير نضال». وما الفضيلة في الأصل إلا ضرب من القوة: لأنها تتوقف على قوة الارادة.

لم يتحدث روسو الى اميل، عن هذه الكلمة المقدسة الى ذلك الحين، لأنه لم يكن في حالة تساعده على فهمها، ولا في حاجة اليها. أما الآن وقد بدأت «الاهواء النفسانية» تعمل عملها، فقد اصبح من الضروري تفهيمه معنى الفضيلة وتمرينه عليها. «منِ هو الرجل الفاضل؟ هو الذي يستطيع ان يسيطر على ميوله وأهوائه». لم يكن اميل حراً ـ الى ذلك الحين ـ الا في ظاهر الحال: «ان مثل حرية اميل، كمثل حرية العبد الذي لم يأمره سيده بعدُ بعمل ما». فليكتسب حريته فعلاً، وليكُن سيد نفسه تماماً. فلينتصر على اهوائه النفسية، وليفارق عشيقته، لكي يمرن نفسه على هذا الانتصار، ولكي يكتسب تلك السيادة.

فسيذهب اميل الى البلاد الاجنبية، ويقضي فيها سنتين يطّلع في خلالها على أحوال الناس والامم، ويتعلم لغات مختلفة، ويتعود كبح جماح العواطف والاهواء.

وبعد العودة من هذه السياحة، يودّع المربي الذي لازمه طول هذه السنين، ويدخل في حياة الزوجية.

* * *

لقد أراد روسو في «اميل» أن يقرر مبادىء التربية بصورة عامة «مجردة» عن جميع الاعتبارات والظروف. مع هذا انه لم يجهل ان التربية يجب ان تكون «نسبية» في تفاصيلها. وقد صرح ذلك في مقدمة اميل، حيث قال «ان التربية التي تصلح لبلد قد لا تصلح لغيره».

لقد وسّع روسو هذه الفكرة ـ كما انه تباعد عن آرائه الأصلية بعض التباعد عندما كتب ملاحظاته «عن حكومة بولندا» سنة ١٧٧٢ حيث قال:

«أود ان يقرأ كل طفل بولوني ـ عندما يتعلم القراءة ـ اشياء تتعلق ببلاده: وان يعرف حينما يبلغ السنة العاشرة من العمر جميع منتوجات بولندا، وفي الثانية عشرة جميع مدنها وطرقها، وفي الخامسة عشرة كل تاريخها، وفي السادسة عشرة جميع قوانينها».

وللحكومة ان تسيطر على كل ما يتعلق بالتربية، وعليها ان تقرر، بقوانين خاصة، مادة الدرس ونظام المدارس وأساليب التدريس. وعليها فضلاً عن ذلك، ان تتداخل في التربية العائلية، وان لا تسمح للآباء ان يوجهوا آراء اولادهم نحو شيء غير «الوطن».

ان المبادىء العامة التي وضعها روسو هي مبادىء قيّمة في حد ذاتها، إلا ان معظم الطرق العلمية التي تخيّلها لتطبيق هذه المبادىء، وبعض النتائج التي استخرجها منها، غريبة في بابها، ومملوءة بالشذوذ والمغالاة.

لقد كان روسو محقاً مثلاً فيما ذهب اليه من ان في حياة الطفل «ادواراً» مختلفة تظهر فيها قابلياتهم تدريجية. ولكنه كان مخطئاً في تحديد هذه الادوار وفي فصل كل منها عن الآخر فصلاً تاماً: ان تنويم العقليات حتى السن الثانية عشرة على الصورة التي مر ذكرها، وتأخير تربية العواطف الى ما بعد الخامسة عشرة، ومحاولة تلقين الدين في الثامنة عشرة، لمن الأمور التي لا يمكن تبريرها بصورة من الصور.

مع كل هذا، لقد لعب كتاب روسو دوراً مهماً في تاريخ التربية، وأصبح اسم اميل مرادفاً لكلمة التربية.

ليــون تولستــوي[13]

Léon Tolstoi

(١٨٢٨ - ١٩١٠)

حياتـــه

فلسفته في الدين والاخلاق والاجتماع

فلسفته في التربية والتعليم

(١٣) لقد احتفل عالم الفكر والادب - سنة ١٩٢٨ - بـ «تولستوي» بمناسبة مرور مائة عام على ولادته. ومجلة التربية والتعليم في بغداد كانت أصدرت عدداً ممتازاً عنه، لاحياء ذكراه. والمقالات التالية، من جملة ما نشر في العدد المذكور.

حياتــــــه

- ١ -

ولد تولستوي في اليوم التاسع من شهر ايلول سنة ١٨٢٨ في: ياسنايا بوليانا Yasnaya Poliana من أعمال ايلة طولا في روسيا المركزية.

ولد، رفيع الحسب والنسب، من جهة الأم والأب: فوالده «الكونت نيقولا تولستوي» كان منحدراً من عائلة المانية الاصل، هاجرت الى بلاد الروس واستوطنتها في اواخر القرن الرابع عشر، ونالت لقب الاصالة في أوائل تأسيس الدولة الروسية، وشغلت مقامات خطيرة في مناصب الدولة منذ عهد بطرس الاكبر. اما امه فكانت بنت امير - البرنس فولقونكي - كما ان جدته ايضاً كانت بنت امير آخر - البرنس غورتساقوف.

ان هذا الحسب كان مترافقاً بشيء غير قليل من الغنى ورفاه الحال: فقرية ياسنايا بوليانا كانت ملكاً للعائلة، مع حقولها الواسعة وفلاحيها العديدين. كانت الضيعة واقعة في بقعة جميلة، ومحاطة بأحراج كثيفة، يتخللها اربع بحيرات جميلة، وعدة طرق مظللة بأشجال بديعة، وكان يعيش ويشتغل فيها نحو سبعمائة فلاح، معتبرين من اجزاء المُلك ومن اموال العائلة حسب الانظمة المرعية في روسيا عند ذاك.

فقد عاش تولستوي في ظل هذا الحسب، وبفضل هذه الأموال، عيشة رفاه ورغد، بدون ان يعرف طول حياته شيئاً عن ضيق المعيشة وعسر الحال.

ولقد اصيب بموت والدته وهو في الثالثة من العمر، وبوفاة والده وهو في التاسعة من العمر. وبوفاة جدته قبل مضي سنة على وفاة والده، الا ان هذه المصائب المتوالية لم تؤثر على سير حياته تأثيراً مهماً، لوجود خالاته من جهة، وثروة عائلته من جهة أخرى.

لقد نشأ تولستوي بهذه الصورة في بيئة رفاه، وتعلم القراءة والكتابة ومبادىء العلوم واللغات الالمانية والافرنسية، على يد معلمين ومربين خاصين، وفقاً لتقاليد الطبقة الارستقراطية اذ ذاك.

وكان بين منسوبي القصر، قصاص أعمى، يسلي أهل البيت بقصصه الغريبة والجذابة، ولا سيما في ليالي الشتاء. ولم ينس تولستوي حتى في سن كهولته، منظر ليالي القصص، حيث كانت تستلقي جدته على فراشها الابيض بقميصها الابيض، وتلتحف بلحافها الأبيض، والقصاص الأعمى يقعد على كرسي الى جانب هذا الفراش، ويأخذ في سرد الحكاية والرواية بأسلوب سحار، وكان تولستوي الصغير يستمع هذه القصص، أمام هذا المنظر الغريب، الذي كان يتراءى له محاطاً بالأسوار تحت ضوء سراج الليل الضئيل. وكان القصاص يروي قصصاً متنوعة ويتطرق من حين الى حين الى قصص الف ليلة وليلة، ويقص حكايات شهرزاد وماجريات قمر الزمان، بأسلوبه السحار والجذاب.

لا شك في ان هذه القصص الروسية وغير الروسية، التي أخذت تهيج مخيلة تولستوي منذ صغره، كانت من أهم العوامل التي ساعدت على تكوين قريحته القصصية، وتقوية ذوقه الروائي.

* * *

لقد عاش ونشأ ودرس تولستوي بهذه الصورة، في قصر ياسنايا بوليانا، حتى بلغ الخامسة عشرة من العمر، وذهب عند ذاك الى مدينة «قازان»، حيث دخل كلية اللغات الشرقية وأخذ يدرس بعض اللغات الشرقية، ومن جملتها اللغة العربية، إلا انه لم يستمر على هذه الدراسة اكثر من سنة، فانتقل عند انتهائها الى كلية الحقوق، وأكب على دراسة العلوم الحقوقية فيها، ولكنه مع هذا، لم يرتح لهذه الدراسة ايضاً، فترك جامعة قازان بعد ثلاث سنين، بدون ان ينال شهادة منها، مصمماً على الاشتغال بالزراعة في مزارعه الخاصة.

عاد الى ياسنايا بوليانا، وأخذ يشتغل بإدارة المزرعه، إلا انه كلَّ من هذا العمل ايضاً بعد فترة وجيزة، فذهب الى بلاد القفقاس، بصحبة اخيه الاكبر الذي كان من ضباط الجيش المرابط فيها، والمشغول بتنظيم ادارتها واكمال فتحها.

لقد افتتن تولستوي بمناظر جبال القفقاس افتتاناً كبيراً ثم قرر الدخول في خدمة الجيش، وصار يشترك فعلاً في المحاربات والمناوشات التي كانت قائمة على قدم وساق، بين الجنود الروس والقبائل القفقاسية.

وقد نشر تولستوي، عندما كان في بلاد القفقاس، اول آثاره الادبية، التي نزلت منزلة حجر الزاوية في بناية شهرته الفنية: كتب رواية تحت عنوان «الطفولة» وصف فيها

ذكرياته المتعلقة بطفولته، وارسلها الى مجلة ادبية تنشر في بطرسبورغ، سنة ١٨٥٢، وقد اعجب بها مدير المجلة ـ الذي كان من كبار الادباء ـ اعجاباً كبيراً وشجع محررها على الاستمرار في الاسلوب الحي الذي استعمله والتحليل الدقيق الذي برع به في هذه الكتابة النفيسة.

وبهذه الصورة أظهر تولستوي قدرة فنية فائقة، واحرز شهرة ادبية ممتازة، بأول الآثار التي نشرها، وهو لم يكمل بعد السنة الرابعة والعشرين من العمر.

وفي خلال خدمة تولستوي في جيش القفقاس، نشبت الحرب بين الدولة الروسية والدولة العثمانية ـ من جراء مسألة المقامات المباركة في القدس ـ فانتقل تولستوي مع كتيبته الى خدمة جيش الدانوب، وذهب الى رومانية، واشترك في محاربات سيليسترة، عندما تدخلت في الحرب الدول المعظمة التي كانت تحالفت مع الدولة العثمانية على الدولة الروسية وارسلت جيوشها واساطيلها الى القرم، انتقل تولستوي الى خدمة الجيش المأمور بالمدافعة عن قلعة «سيفاستوبول».

وقد اظهر تولستوي في خلال حرب القرم حماساً شديداً وبسالة كبيرة، لأنه كان يعتبر هذه الحرب كحرب قائمة للدفاع عن شرف روسيا وعزة نفسها، وكان يحتدم غيظاً على الدول الاوروبية التي تألبت على روسية متحدة مع الدولة العثمانية.

ان الحياة التي قضاها تولستوي بهذه الصورة في ساحات الحرب، ساعدته مؤخراً على كتابة روايته الكبيرة المشهورة بعنوان «الحرب والسلم» كما ان الغيظ الذي شعر به على الاوروبيين خلال هذه الحرب انضم الى العوامل التي ستولد في نفسه نفوراً شديداً من الحضارة الاوروبية.

لم يترك تولستوي اشتغالاته الأدبية والفنية، خلال حياته العسكرية والحربية في القرم بل كتب هناك «مذكرات سيفاستيسول» التي نالت اعجاب الناس أجمعين، ويقال ان القيصر نفسه لم يتخلص من تأثير اسلوبها الفتان، وأمر قيادة الجيش باستخدام المحرر في الخدمات البعيدة عن جبهات الحرب، لكيلا تعرض حياة هذا الشاب العبقري للخطر، ولكيلا تحرم البلاد من ثمار عبقريته الأدبية.

وفعلاً، أخذت القيادة العامة تعتني بحياته عناية زائدة ثم ـ في أواخر أيام الحرب ـ ارسلته الى بطرسبورغ، بمهمة ايصال بعض الرسائل السرية المهمة.

وبهذه الصورة نزل تولستوي الى عاصمة الدولة، وأخذ يتعرف فيها بالأدباء والمفكرين معرفة شخصية، كما اخذ يتصل بالتيارات الفكرية التي سيطرت على الاذهان،

والنزعات الاصلاحية التي استولت على النفوس، بعد انتهاء حرب القرم، ولا سيما عقب جلوس القيصر الجديد على عرش رومانوف.

- ٢ -

ان الأمة الروسية كانت قد ظلت، مدة قرون غير قليلة، خارجة عن حوزة الحضارة الاوروبية: انها لم تشترك في حركات النهضة الاوروبية التي حدثت في عهد التجديد، كما انها ظلت بعيدة كل البعد عن تأثيرات الاصلاح الديني الذي حدث في ذلك العهد. فقد صدق من قال: ان الامة الروسية هي امة آسيوية، تعيش في القارة الاوروبية، وان الدولة الروسية هي دولة شرقية، تعيش في كنف الدول الغربية.

لأن سكان هذه البلاد الشاسعة، لم يتصلوا بالحضارة الرومانية الا عن طريق رومة الشرقية، كما انهم لم يعتنقوا الديانة المسيحية الا على ايدي رجال الكنيسة الارثوذكسية الشرقية. فجميع رجال الدين في روسية ظلوا مدة قرون عديدة تابعين لبطريركية القسطنطينية، حتى انهم عندما انفصلوا عنها من وجهة الادارة والسياسة، ظلوا تابعين لها من وجهة الفكرة والتقاليد.

هذا وبعد مرور قرنين على تنصر الروس ودخولهم في حوزة الكنيسة الشرقية، حدث استيلاء التتار على بلادهم، مما ادى الى اختلاطهم بهم، وزاد العناصر الآسيوية والتقاليد الشرقية فيما بينهم.

وفي الاخير، عندما تخلصت روسيا من سيطرة التتار واخذت تتوسع بدورها، وجدت مجالاً للتوسع في جهات آسيا أكثر من جهات اوروبة، وصارت تحتك بالأمم الآسيوية اكثر من احتكاكها بالامم الاوروبية.

ان جميع هذه الاحوال، جعلت عناصر الروح الشرقية اقوى من عناصر الروح الغربية في النفوس الروسية.

وقد حارب بطرس الاكبر هذه النفسية محاربة عنيفة، وسعى لإدخال امته الى حظيرة الحضارة الاوروبية بصورة جبرية ونجح في مسعاه هذا نجاحاً كبيراً، الا انه لم يتمكن مع هذا من ازالة الروح الآسيوية والتقاليد الشرقية من نفوس مواطنيه ازالة تامة، لأن الحروب والفتوح التي توالت في حياته وبعد مماته كانت تولد تيارات مخالفة لهذه الغاية، وتوجه الشعب نحو آسيا، وتقوي التقاليد القديمة بتأثيرات وتأثرات جديدة. وصار مفكرو الروس يأخذون نصيبهم من الحضارة الغربية بمقياس واسع، ومع هذا لا يتجردون - في أغلب الاحيان - عن النزعة الشرقية تجرداً تاماً.

حتى انه في اواسط القرن التاسع عشر، بعد حرب القرم، عند ذهاب تولستوي الى بطرسبورغ كانت آراء المفكرين لا تزال منقسمة على نفسها بين تيارين كبيرين: التيار القائل بلزوم اقتباس الحضارة الاوروبية بأعظم سرعة ممكنة، والتيار القائل بضرورة التوقي من شرور الحضارة الغربية والسعي وراء انماء الروح الصقلبية.

لقد وجد تولستوي هوى في نفسه للتيار الاخير، وانضم الى القائلين به منذ زيارته لعاصمة الدولة واحتكاكه بكبار المفكرين، وتمسك بهذا الرأي بعد ذلك تمسكاً شديداً، حتى اصبح من المغالين فيه مغالاة كبيرة.

وسيبقى تولستوي حتى آخر ايام حياته،من الخارجين على الحضارة الاوروبية والناقمين عليها، وسوف لا ينفك عن الدعوة الى حضارة جديدة «غير تلك الحضارة الفاسدة الكذابة» حتى يلفظ نفسه الاخير.

* * *

لم يبقى تولستوي في الخدمة العسكرية بعد حرب القرم، الا مدة وجيزة فاستقال منها سنة ١٨٥٦، وتفرّغ الى كتابة القصص والروايات في المجلات المختلفة.

وقد سافر بعد ذلك الى البلاد الاوروبية، مرتين، بقصد الاطلاع على احوالها الاجتماعية اطلاعاً عينياً.

وكانت المرة الاولى سنة ١٨٥٧: فأنه ذهب اولاً الى باريس عن طريق فارصوفيا، وبعد ذلك انتقل الى جنيف. ثم كلاوتس ولوسرن، ثم ذهب الى المانيا وعاد منها الى بلاده بعد مضي ستة اشهر على مبارحته اياها.

ولكنه عاد مؤخراً الى فكرة الرحلة، وسافر الى أوروبة مرة ثانية بعد ثلاث سنوات. وقد ذهب في هذه المرة اولاً الى برلين، ثم زار عدة مدن ألمانية، وانتقل منها الى فرنسة، ثم سويسرة وايطاليا، وعاد من ايطالية الى فرنسة، وذهب منها إلى انجلترة وبلجيكة، ثم عاد إلى المانيا فروسية. واهتم خلال رحلته هذه بتفقد أحوال المدارس والمعارف بوجه خاص، وزار المدارس على اختلاف أنواعها ـ من الجامعات حتى روضات الأطفال ـ وتعرّف ببعض المفكرين من أدباء ومربين واجتماعيين: فقد تعرف في مدينة «درسدن» بأحد مفكري الألمان ـ بارتولد افرباخ Bartold Averbach وتأثر بآرائه تأثراً عظيماً، حتى انه قال فيما بعد، «انني مدين له بفتح مدرسة لاولاد الفلاحين وبالاهتمام في أمر تعليم الشعب». كما انه تلاقى في لندن بالاجتماعي الشهير «هرزن» Herzen وفي بروكسل بالاشتراكي العظيم «برودن» Proudhon

وتأثر بآرائها تأثراً كبيراً، ومما لا ريب فيه ان هذه الملاقاة كانت من أهم العوامل في تكوين آرائه الاجتماعية والاشتراكية.

* * *

وعندما عاد تولستوي الى بلاده، بعد رحلته الثانية، كانت قد انتشرت فيها فكرة التجديد والاصلاح انتشاراً كبيراً، وكان قد صدر مرسوم القيصر بالغاء نظام رق الفلاحين وكانت قد قويت نزعة الطبقة المنوّرة في الاحتكاك بطبقات الشعب والاختلاط بها لرفع مستواها وتخليصها من الجهل وايقاظها من الخمول.

وكان تولستوي يزداد احتكاكاً بفلاحيه، وأصبح يجد لذة خاصة في مخالطتهم، بعد عودته من رحلته الاولى. وقد قرر ان يصلح أحوال الفلاحين عن طريق التربية والتعليم بعد عودته من رحلته الثانية، وأسس مدرسة خاصة بأولاد الفلاحين، وأخذ ينشر مجلة تبحث عن طرق التربية والتعليم، وتثبت آراءه واختباراته في هذا الباب.

الا ان المدرسة التي أسسها بهذه الصورة في ياسنايا بوليانا لم تعش اكثر من سنتين كما ان المجلة التي أصدرها لهذه الغاية ايضاً لم تعمر طويلاً.

ولقد تزوج تولستوي، بعد ذلك، سنة ١٨٦٢، بامرأة مهذبة، كان تعرّف اليها والى عائلتها قبل سفرته الاولى الى اوروبة. فصارت زوجته هذه شريكة حياة نشيطة ويقظة، أحاطت حياته بجو سعادة وهدوء كما ساعدته في كتاباته، باستنساخ وتبييض المسودات التي كان يكتبها، حتى انها استنسخت رواية «أنا كرنينا» أكثر من سبع مرات. وقد ولد لها منه ثلاثة عشر ولداً، ربتهم وأرضعتهم كلهم هي بنفسها.

وقد عاش تولستوي بعد زواجه، أكثر من ستة عشر عاماً، عيشة هدوء وسلام، كتب في خلالها معظم قصصه المتنوعة، وأنفس آثاره الادبية، كما كتب روايتيه الكبيرتين، رواية «الحرب والسلم» التي صوّر بها حياة المجتمع الروسي خلال حروب نابليون تصويراً بديعاً، ورواية «أنا كارنينا» التي وصف فيها الحياة الاجتماعية في جيله وصفاً دقيقاً. واكتسب تولستوي بهذه الروايات شهرة عظيمة، لا في البلاد الروسية فقط، بل في العالم الاوروبي أجمع، فصار يعتبر من أكبر أدباء الروس، ومن أعظم روائيي العالم.

- ٣ -

وصل تولستوي بهذه الصورة الى ذروة المجد، وأكمل العقد الخامس من العمر، متمتعاً بصيت عظيم وشهرة عالمية.

الا انه لم يكن مرتاح البال والقلب، على الرغم من كل هذا الصيت وتلك الشهرة:

فإنه كثيراً ما كان يفكر منذ صغره في «معنى الحياة وغاية الحياة»، وكثيراً ما كان يتساءل في نفسه «لماذا نعيش؟ لماذا نتحمل هموم الحياة؟» وكان يعود الى هذه الاسئلة، بوجه أخص واهتمام اشد، كلما كان يرى نفسه وعائلته اما شبح الموت الهائل.

انه كان يفكر في كل هذه الاسئلة، ولم يجد لها جواباً شافياً، لا في كتب الفلاسفة، ولا في كتب الأديان.

وسبق له أن فكر تارة بتأسيس دين جديد، وتارة بالانتحار، وتارة بالنزوع نحو الكمال الأخلاقي وبإصلاح النفس.

ها انه قد عرف الى ذلك الحين كثيراً من أنواع الحياة، وذاق جميع ملذاتها: انكب مدة من الزمن على الميسر، واسترسل زمناً آخر في الشهوات النفسانية، ثم حظي بالسعادة العائلية، بأجمل وأكمل أشكالها. ولد ذا حسب رفيع، وأضاف الى هذا الحسب صيتاً شخصياً عظيماً، ورث من عائلته املاكاً لا بأس بها، وزاد على هذه الثروة الموروثة مبالغ طائلة، اكتسبها من حق تأليف كتبه الأدبية، حتى اصبحت ثروته تنيف على نصف المليون من الروبلات...

وها هو الآن ـ بعد حياة امتدت نصف القرن ـ متمتع بجميع وسائل الرفاه المادي والمعنوي، وبالغٌ أعلى درجات الشهرة والمجد وهو ـ مع هذا ـ لا يزال غير مرتاح من حياته، لأنه يعود لنفسه من حين الى حين، متسائلاً من جميع جوانحه: «لماذا أعيش؟ ما وراء هذا المجد، وهذه الشهرة، وهذه الحياة؟».

ان تفكير تولستوي بهذه المسائل قد اشتد اشتداداً كبيراً، حتى وصل الى درجة مَرَضية، سنة ١٨٧١، فانقطع الرجل بعد ذلك عن الادب والفن، وانصرف الى التفكير والتفلسف تماماً.

انه كان قد تربى في صغره تربية دينية قوية، مسيحية اورثوذكسية، الا انه تباعد عن الدين منذ أوائل حياته الدراسية، وصار لا يعتقد بالله ولا بالاديان ولا بالكتب المقدسة. أما نظره الى الموت والى ما بعد الموت، فلم يأخذ شكلاً صريحاً وقطعياً، وظل يندهش تولستوي من فكرة الموت اندهاشاً كبيراً، وكل حادثة موت تحدث في بيئته، كانت تولد أزمة في نفسيته. وقد أخذت مصائب الموت تنهال على عائلته، الواحدة تلو الاخرى، خلال اشتغاله بكتابة رواية «أنا كارنينا»: فقد مات ابنه الصغير سنة ١٨٧٣، ثم ماتت خالته المحبوبة في السنة التالية، وفجع بعد ذلك، في خلال سنتين، بفقد خالة اخرى، وابن آخر، وبنت صغيرة. وقد حملته هذه المصائب المتوالية، على الاستمرار والاستغراق في التفكير في معنى الحياة، ثم انضمت الى آلام هذه المصائب، تلك الاكدار الناجمة من مرض

امرأته، فازدادت بذلك حساسيته واختلّت صحته. فذهب الى ولاية «سامارا» بقصد الاستراحة والاستشفاء. وقد عاش هناك مدة من الزمن، بين الباشكيرد، عيشة القبائل الرحالة، وتعرّف ببعض القسس القرويين، وتأثر من حياتهم الساذجة، وآرائهم البسيطة تأثراً غريباً.

وقد أخذت نفسيته، بعد هذه التحولات اتجاهاً جديداً: عاد تولستوي الى الاعتقاد بالمسيح ورجع الى مطالعة الانجيل، بعد اكمال العقد الخامس من عمره.

وقد قال في مذكراته عن هذا التطور النفسي: «عدت الى الاعتقاد بالمسيح، فتغيركل شيء في حياتي».

صار تولستوي يعتقد بالمسيح، ولكنه لم يعتقد بالديانة المسيحية، بأشكالها المعروفة، فقد أخذ يدرس الكتب المقدسة في متونها القديمة، في اللغتين اليونانية والعبرانية، وصرف سنين عديدة لتفسير تلك الكتب، عبارة فعبارة، واعتقد في الأخير ان رجال الكنيسة لم يفهموا تعاليم المسيح الحقيقية، وانهم تباعدوا عنها تباعداً كلياً.

أوجد تولستوي عندئذٍ مذهباً انجيلياً جديداً من نوعه: يجب ان نعمل بالمواعظ التي القاها المسيح على الجبل، يجب ان ننشر ألوية الحب والسلام بين جميع ابناء البشر، ويجب ان لا نقاوم الشر بالشر، ان جميع تشكيلات الكنائس، وكل أنظمة المجتمعات، مبنية على اساسات تخالف ذلك مخالفة صريحة: لأن المحاكم والجيش والشرطة لم توجد بأجمعها إلا لأجل مقاومة الشر بالعنف والشر، فيجب علينا ان ننبذ هذه الأنظمة وان نلغي المحاكم والشرطة والجيش، ونمحوا الحدود الموجودة بين الدول المختلفة، ونعود الى الطبيعة، ونجعل الأراضي ملكاً مشاعاً بين الناس، وان نسعى لنعيش بعرق جبيننا وكد يميننا...

كان على تولستوي، ان يشرع بتطبيق هذه التعاليم، قبل كل احد على نفسه وبيئته، وكان عليه ان ينكر امواله واملاكه، ويغير اسلوب حياته، ويستبدله بأسلوب جديد، يتفق وتعاليمه الجديدة. وفعلاً، أسرع الى تغيير اساليب معيشته تغييراً جوهرياً: فقد أخذ يتزيا بزي الفلاحين، ويفلح الأرض معهم، ويخيط أحذيته بيده، ولكنه لم يتنازل عن أملاكه وأمواله للفلاحين، لمخالفة اهله وعياله له في ذلك، فاضطر الى اتخاذ خطة وسطى، تسكت صوت ضميره، بدون ان تثير غضب اهله، وهي التنازل عن املاكه وأمواله الى أهله.

فصار يتنازل بهذه الصورة تنازلاً ظاهرياً اكثر منه حقيقياً، لأنه ظل يستفيد من تلك الأموال والاملاك، وان نزع عن نفسه ملكيتها: إنه كان ينام في القصر، ويتناول الاطعمة على مائدته الفخمة، وان كان يلبس لباس الفلاحين. وكم كان يندهش السياح الذين كانوا

يقصدون ياسنايا بوليانا للتعرف بهذا المفكر الشهير، ويجدونه جالسا على مائدة ارستوقراطية، ببذلة وأحذية قروية، يتناول الطعام من صحون يقدمها الخدم، لابسين الفراك الاسود والكفوف البيضاء ـ نعم، انه كان يفلح الارض فعلاً، ويخيط أحذيته حقيقة، لكن هذه الاعمال كانت لا تختلف كثيراً عن ضروب الرياضة والاستئناس التي يقوم بها كثير من الاغنياء . .

وكان يشعر تولستوي بغرابة موقفه هذا،ويتألم منه تألماً شديداً . وقد قال لذلك، في مذكراته: «ان تطبيق مبدأ واحد من مبادىء الحياة، اصعب من كتابة عشرة مجلدات في الفلسفة والنظريات».

وقد اختلف تولستوي من جراء فلسفته الجديدة، مع جميع أفراد عائلته: انه لم يجد بين أولاده العديدين، من يعتنق مذهبه ويأخذ بآرائه الا احدى بناته، ولذلك، أراد تولستوي مراراً ان يهجر عائلته، وان يعيش منعزلاً عن امرأته واولاده، الا انه لم يتمكن من تحقيق هذه الفكرة فعلاً، الا في أواخر ايام حياته، وهو على ابواب الموت.

وقد ظل تولستوي عشرين عاماً بعد هذا التطور المعنوي، منقطعاً عن الفن والادب، ولم ينشر شيئاً غير الكتب والمقالات الفلسفية والدينية والاخلاقية والاجتماعية، ومع ذلك، لم يفقد خلال هذه الفترة الطويلة عبقريته الفنية، وقدرته الابداعية: وقد نشر بعد عشرين عاماً من حدوث أزمته المعنوية ـ في سنة ١٨٩٩ آخر رواياته الكبيرة «البعث» وزاد بها على شهرته القديمة، شهرة فنية جديدة.

وكان تولستوي قد ضمّن هذه الرواية شيئاً كثيراً من آرائه الجديدة. فاغتاظت منه الكنيسة، واعتبرت تلك الآراء خروجاً على دين المسيح وأصدرت عليه قرار الحرمان.

ولم يبالِ تولستوي بقرار الكنيسة، بل رد عليها رداً عنيفاً، صرح فيه مرة اخرى بأنه يعتقد بالمسيح والانجيل، وكرر به اعتقاده بأن الكنيسة هي التي خرجت على دين المسيح الحقيقي، وهي التي خالفت احكام الانجيل الصريحة، منذ قرون طويلة.

لقد عاش تولستوي بعد ذلك، نحو عشر سنوات اخرى، تألم في خلالها من الأحوال العامة، والحوادث السياسية والاجتماعية تألماً شديداً: لأن الحكومة القيصرية كانت تصادر كتبه، وتمنع انتشارها. ولكن تلك الكتب، كانت تطبع في البلاد الاجنبية وتنشر بين الناس بصورة سرية. وكانت الحكومة تنفي القائلين بآرائه، وتسجن الساعين الى نشرها. وكان تولستوي يتألم من ذلك ويطالب الحكومة بمعاقبته مباشرة، عوضاً عن تعذيبه بسجن مريديه، ولكن الحكومة لم ترد أن تضيف الى شهرته العظيمة، شهرة جديدة بجعله ضحية آرائه، من غير ان تتعرض لصاحبها . .

وصار تولستوي يرى الاحوال، تسير من سيء الى اسوأ، وتألم من الحرب التي نشبت بين الروس واليابان، ومن الثورات التي حدثت في روسية بعد انتهاء تلك الحروب، ومن ضروب التعسّف التي تذرعت بها الحكومة للقضاء على تلك الثورات. . كل ذلك، وهو لا يزال متألماً من عزلته بين أفراد عائلته عزلة معنوية، وشاعراً بعدم موافقة حياته لتعاليمه موافقة تامة، والشيخوخة آخذة في انهاك قواه المادية والمعنوية بصورة مستمرة.

وقد كتب تولستوي، بين هذه الآلام المعنوية، عدة كتب جريئة، منها الحرب والثورة، والجناية العظمى ـ وفي الاخير، في سنة ١٩١٠ عزم عزمة نهائية، وهجر أهله بغتة، وذهب ليعيش وفقاً لمشيئة الله، وليصبح خادماً مطيعاً للّه.

ذهب أولاً الى دير قريب، ثم الى دير أبعد، حيث زار امّه الراهبة، وأراد بعد ذلك ان يذهب الى محل أبعد، ولكنه تمرض في الطريق، فاضطر الى التوقف في وسط الارياف ـ في محطة Kaselolk الصغيرة ـ وختم أنفاسه هناك بعد مدة وجيزة، في اليوم العشرين من شهر تشرين الثاني سنة ١٩١٠.

فلسفته في الدين والاخلاق والاجتماع

لقد تطورت آراء تولستوي في الدين والاخلاق والاجتماع تطوراً كبيراً خلال حياته التفكيرية والتأليفية الطويلة.

اننا لا نود ان نتتبع هنا، هذه الآراء بجميع فروعها وفي جميع تطوراتها، فسنكتفي بتلخيص فلسفة تولستوي، في الشكل الذي استقرت عليه، بعد أزمته المعنوية وتطوره الأخير، دون ان نفرق بين ما كان موافقاً لآرائه السابقة وما كان مخالفاً لها.

- ١ -

ان أعظم وأخطر المسائل التي تعرض لذهن الانسان، هي مسألة معنى الحياة، وغاية الحياة: لماذا نعيش؟ ولماذا يجب ان نعيش؟ . . وما هي الغاية التي يجب ان نسعى للوصول اليها في الحياة . . ؟

هذه هي امهات المسائل التي تتطلب أجوبة صريحة، لأجل تنظيم خطط الحياة وتقرير مبادىء الاخلاق.

وما السبيل الى حل هذه المسائل؟ العلم؟ كلا . . . ان العلوم بأجمعها تعجز عن الاجابة على هذه الاسئلة، فإنها تجهزنا بوسائط الحياة، ولكنها لا تبحث عن غاية الحياة، ولا تفكر فيما اذا كان علينا ان نعيش على هذه الصورة او على تلك، فلا يسوغ لنا ان نطلب أجوبة هذه الاسئلة من العلوم، بل علينا ان نطلبها من الاديان. فالاديان، هي التي تبحث عن غاية الحياة، وهي التي تعلمنا كيف ولماذا يجب ان نعيش، وهي التي تبيّن لنا الخير الذي يجب ان نسعى اليه والشر الذي يجب ان نرغب عنه.

ولكن من أي شيء تنشأ الاديان؟

لقد ذهب بعض العلماء والحكماء الى ان الدين يتولد من المخاوف والأوهام التي تعتري الانسان أمام حوادث الطبيعة وأسرار الكون. أما تولستوي، فيعترض على هذا المذهب بصورة قطعية، ويقول «ان الشعور الديني لا يتولد من الحوادث الخارجية، بل ينشأ من الشعور الباطني: فالأديان وليدة الشعور بلا شيئية الانسان».

ان القائلين بالمذهب السالف الذكر، يعتقدون ان عهد الأديان مؤقت في تاريخ الانسان، وان الايمان بها يزول تدريجياً، بتأثير الاكتشافات العلمية والترقيات المدنية، أما تولستوي، فيقول ان منبع الدين غريزي في الانسان، فلا تتحطم الأديان بتأثير العلوم والحضارة أبداً.

«الايمان هو قوة الحياة، ولا مجال لتصور انسان بدون ايمان، كما لا مجال لتصوره بدون قلب، لاحياة بدون ايمان».

ان جوهر الاديان، يظهر في الأجوبة التي تعطيها على هذه الاسئلة: «لماذا انا موجود؟ ما هي العلاقة بيني وبين العالم اللانهائي؟ ما هي الغاية التي يجب ان أتوخاها في حياتي»؟

ان كل دين من الأديان المعلومة، يجيب على هذه الاسئلة بشكل خاص، ويميز تولستوي، بين هذه الأجوبة، ثلاثة اشكال أصلية:

(أ) الشكل الفردي، الذي يرى غاية الحياة في «خير الفرد ومنفعته».

(ب) الشكل الاجتماعي، الذي يضع غاية الحياة، في «الخير العام، والنفع العام».

(ج) الشكل الإلهي، الذي يعتبر هذه الغاية في «المعيشة لمشيئة الله».

ان كل شكل من هذه الاشكال يؤدي الى نوع خاص من الأخلاق.

- الاديان والمذاهب التي ترى غاية الحياة في «النفع الذاتي» تؤدي الى الاخلاق الأنانية.

- والاديان والمذاهب التي تضع غاية الحياة في « الخير العام » تؤدي الى الاخلاق النفعية.

- واما الاديان التي تعتبر غاية الحياة عبارة عن «خدمة الله»، فتؤدي الى الاخلاق السامية.

وهذه الاخيرة هي الاخلاق الحقيقية.

يعتبر تولستوي الدين المحمدي من الشكل الثاني، والدين المسيحي الاصلي من الشكل الثالث.

ويقول: كما ان نظر الافراد الى الحياة والى غايتها يختلف ويتطور حسب أعمارهم، وكما ان الرجل الذي يتزوج ويصبح أباً لا يمكن ان يظل ينظر الى الحياة والى غاية الحياة، كما كان ينظر اليها في عهد شبابه وصباه، كذلك الامم، يتطور نظرها الى الحياة وغاية الحياة بحسب تطورها التاريخي والمدني، فلا يمكن للامم ان تنظر الى الحياة الآن، كما كانت تنظر اليها في عهد البداوة والوثنية.

ان البشرية الآن قد وصلت الى الدور الاخير، فالدين الذي يليق بالبشر اليوم، هو الدين الذي يقول بأن غاية الحياة هي «خدمة اللّه، والعيش وفقاً لمشيئة الله»، ان بذور هذا الدين ظهرت عند الفيثاغيّين، والمصريين، والبارثيين، واليهود، والبراهمة، والبوذيين، أما أتم أشكاله فظهر في تعاليم المسيح.

ولذلك يعتقد تولستوي بالله، ولكن الإله الذي يعتقد به، هو غير الإله الذي يصفه رجال الكنائس: انه يعتبر اللّه، والضمير، والخير، والكون، والحب العام، والمثل الاعلى... كلها شيئاً واحداً.

كما انه يعتقد بالمسيح، ولكنه لا يعتبره اللّه او ابن اللّه، ولا يقول انه نبي، مرسل من قبل اللّه، بل يعتقد انه مفكر عظيم، عرف معنى الحياة أحسن من سائر المفكرين، وعرّفه للناس بشكل أوضح وأتم من تعريفات الاولين.

وهو يعتقد ان الحقائق التي تظهرها الاديان، ليست من الأمور التي تحتاج الى وحي وإلهام، ووساطة انبياء مرسلين من قبل اللّه وكتب منزّلة من السماء: فكل الناس يستطيعون ان يكتشفوا تلك الحقائق، على شرط ان يبعدوا الانانية من نفوسهم، وان يزيلوا النفعية من قلوبهم.

يعتقد تولستوي بوجوب اتباع تعاليم المسيح، ولكنه يدّعي ان المذاهب المسيحية الموجودة لم تفهم هذه التعاليم ابداً، بل انها تخالف تلك التعاليم بكل فروعها، دائماً.

فإن روح تعاليم المسيح، مندمج في مواعظ الجبل، حيث قال المسيح ما يأتي:

«لقد سمعتم انه قيل: العين بالعين والسن بالسن، أما أنا فأقول لكم: لا تقاوموا الشرير، بل من لطمك على خدك الايمن، فحوّل له الأيسر، ومن اراد ان يخاصمك ويأخذ ثوبك، فحوّل له رداءك أيضاً، . ومن سخرك ميلاً فامش معه اثنين..».

«قد سمعتم انه قيل: أحبب قريبك وابغض عدوك. اما أنا، فأقول لكم: أحبوا أعداءكم واحسنوا الى من يبغضكم وصلّوا من اجل من يلعنكم ويضطهدكم..» (الانجيل، للقديس متى، الفصل الخامس). «لا تقاوموا الشر» و«احبوا اعداءكم» و«احسنوا الى من يبغضكم».. هذا هو

اساس تعاليم المسيح، اما الكنائس التي تنتحل لنفسها اسم «المسيحية» فقد قلبت ظهر المجن لهذه التعاليم الاساسية، وأخرجتها من قائمة أعمالها وحوزة تقاليدها اخراجاً قطعياً وصارت تقول وتعمل ما يخالفها مخالفة صريحة.

فالكنائس المسيحية كلها خارجة على تعاليم المسيح الحقيقية بهذا الاعتبار.

لقد استولى حب السلطة على قلوب رجال الكنائس، كما هو مستول على نفوس رجال الحكومات. وصار رجال الدين يسعون لتوطيد سلطة الكنائس من جهة، ويساعدون الحكومات على توطيد سلطتها من جهة اخرى. وأخذوا بأجمعهم يفسرون أحكام الانجيل حسب مطامعهم، حتى انهم لم يتأخروا عن تحريفها وفق منافعهم. وبهذه الصورة، أوجدوا كل تلك الخرافات التي تنسب الى ديانة المسيح، والمسيح نفسه بريء منها..

انهم أوجدوا فكرة «ألوهية المسيح» لكي يزيدوا سلطتهم على نفوس الناس بالاسماء الخداعة، وأوجدوا فكرة «اليوم الآخر» لكي يقودوا الناس بالمواعيد الكذابة، ذلك لأن الاعتقاد باليوم الآخر - في نظر تولستوي - هو من أسخف الاعتقادات: فقد نشأ هذا الاعتقاد في الأصل، من تشبيه الموت بالنوم، وهو لا يزال منتشراً - بهذه الصورة - بين جميع الاقوام الهمجية.

لم يجد تولستوي أثراً لمثل هذا الاعتقاد في التوراة، اما الكلمة التي استدل بها رجال الدين على اليوم الآخر، فهي من الكلمات المشتركة التي تدل على «اللانهائية» و«الكون» ايضاً.

ولقد حان وقت الرجوع الى تعاليم المسيح الحقيقية، والعمل بمواعظه الاصلية: «احبوا أعداءكم» و«أحسنوا الى من يبغضكم»، و«لا تقاوموا الشرير».

- ٢ -

ان العمل بهذه المواعظ الاصلية، يتطلب تطوراً أخلاقياً صحيحاً، كما يستوجب انقلاباً اجتماعياً اساسياً.

فإن الحياة الاجتماعية الحالية تخالف هذه المبادىء مخالفة كلية. لأننا، إذا أحببنا أعداءنا، وأردنا ان نحسن الى من يبغضنا، وإذا قررنا ان لا نقاوم الشر بالشر.. فهل يبقى لدينا، ما يستوجب ادامة هذا الجيش، وهذه المحاكم، وهؤلاء الموظفين، وتلك الضرائب، وبتعبير أقصر، هل يبقى ثمة احتياج الى هذه التشكيلات التي نسميها الدولة والحكومة؟

كلا - فلا حاجة الى شيء من تلك الاشياء - لأنها كلها، انما وجدت لمقاومة الشر،

ولو بالشر، وبقصد بسط النفوذ، ولو بالتعدي على الغير، وكلها منافية لمبدأ الحب العام، ومبدأ عدم مقاومة الشر بالشر.

ولذلك، يعتبر تولستوي جميع الحكومات خارجة على تعاليم المسيح ومنحرفة عن الطريق القويم، وينتقد الاحوال الاجتماعية، على ضوء هذه المبادىء ويطلب اصلاحها وفقاً لمقتضيات تلك التعاليم.

ان المجتمعات البشرية ـ في الحالة الحاضرة ـ مؤسسة على الانانية والشر والقوة، كما ان الحكومات الحالية ـ كما قال هرزن ـ ليست إلا ادارات جنكيزية مجهزة بالوسائط المدنية مثل المخابرات البرقية.

يقولون اننا في عهد الحرية والمساواة، نعم، لا يوجد الآن بيننا «سادة وعبيد» او «احرار وأرقاء» الا انه يوجد ـ مقابل ذلك ـ «اغنياء وفقراء». والفقراء ليسوا احراراً إلا بالاسم، كما انهم ليسوا متساوين بالاغنياء إلا في نص القانون. اما في حقيقة الحال، فإن الفقراء عبيد الاغنياء، اذ انهم يتعبون ويكدّون لأجل هؤلاء. ولا شك في ان حالتهم اليوم اسوأ من حالة العبيد في الازمنة الغابرة: لأن العبيد كانوا يعرفون بأنهم ليسوا احراراً، كما انهم ليسوا متساوين مع السادات، وكانوا يعتبرون هذه الحالة من القدرات الازلية. ويستسلمون اليها بخضوع تام: اما الفقراء، فيعرفون انهم ليسوا عبيداً، ويشعرون بأنه لا فرق في الحقيقة بينهم وبين الاغنياء، ومع ذلك يرون أنفسهم مضطرين الى خدمة هؤلاء بحكم فقرهم، ليس الا.

كان السادة ـ فيما مضى ـ يستخدمون عبيدهم الخصوصيين فقط، اما الاغنياء فيستطيعون ـ اليوم ـ ان يستخدموا جميع الفقراء بدون استثناء.

ويحاول العلماء اليوم تبرير هذه الاحوال الفادحة بنظرية غريبة، قائلين، «ان المجتمعات، كالعضويات، لها دماغ وعظام، واعصاب وعضلات، فمن الطبيعي ان يحدث تقسيم اعمال بين أفرادها، وان تفكر منهم فئة وتشتغل فئة اخرى، فلا تكون ثمة فداحة في تقسيم الاعمال على هذا المنوال: فإن الفئة التي تفكر تفعل ذلك لأجل نفسها ولأجل الفئة الثانية، وبالمقابلة، تشتغل هذه الاخيرة لأجل نفسها ولأجل الفئة الاولى».

ان جميع هذه التأويلات، ليست الا مخادعات: ان ما نراه اليوم فعلاً في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ليس من قبيل تقسيم الاعمال، بل هو من ضروب الاستبداد والاستعباد. . .

ولا سيما نظام تملّك الاراضي من قبل اشخاص محدودين ومعدودين. . إنه من المظالم المحضة التي لا مجال للدفاع عنها بصورة من الصور: اذ لا يحق للانسان ان يحتكر لنفسه،

ملكية شيء من الاشياء، ما عدا تلك النفس بذاتها.

الثروة منبع الشرور، فيجب على كل انسان صالح ان يبتعد عنها، ويعيش بعرق جبينه وكد يمينه.

وعلى كل حال، ان نظام التملّك الحالي لا يأتلف مع مبدأ الحب العام والاخوّة العامة.

هذا، وما أكثر الامور المخالفة لهذا المبدأ: ما معنى الوطنية التي تجند الجنود من اجلها، وتريق الدماء في سبيلها؟ ألسنا كلنا اخوة؟ أولسنا متثقفين بالمحبة والاحسان، نحو جميع ابناء نوعنا، حتى ولو كانوا اعداءنا؟ ألم نوجد هذه الحدود ونتحارب بقصد توسيعها او بحجة الدفاع عنها؟

يطلبون من الناس القيام بالخدمة العسكرية، ويقولون لهم ان هذه الخدمة ضرورية للدفاع عن الوطن. ولكنهم، يستخدمون الجيش في حقيقة الامر، لتثبيت السلطة والسيطرة على الشعب، قبل كل شيء، فالجيش، مهما قيل عنه، ما هو الا اداة استبداد واستعباد.

يطلبون من الناس ضرائب متنوعة، ويقولون لهم انها ضرورية للقيام بالنفقات التي تتطلبها الخدمات العامة. ولكن هذه الخدمات ما هي ـ في حقيقة الحال ـ الا وسائط استبداد فادح، أوجدت لصيانة منافع الأقوياء والاغنياء.

فيجب علينا ان نزيل نظام التملك، وان ننبذ فكرة الوطنية ونبطل الخدمة العسكرية ونلغي الضرائب ولا نقدم على الحروب.

قد يرتاب بعض الناس في امكان حدوث ذلك: قد يستبعدون إمكان استمرار الحياة الاجتماعية بدون هذه الانظمة. غير انه، يجب ان لا ينسى هؤلاء المرتابون، ان المفكرين ظلوا يرتابون في امكان الغاء نظام الرقّ، مدة قرون وقرون: لم يتمكن افلاطون من تصور جمعية من غير عبيد، ولم يجرؤ توماس موروس Thomas Morus على ضغط نظام الرق، حتى في عالم الخيال الذي هام به، في اليوتوبيا Utopia الذي كتبه ومع ذلك ها نحن اليوم نعيش في جمعيات نبذت ذلك النظام وأعتقت العبيد: لقد كان أناس قالوا بالغاء الرق، ولم يمض مائة عام على ظهورهم الا وأصبح هذا الالغاء أمراً واقعياً: وكذلك سيكون الحال في الحروب، سوف لا يمضي مائة عام الا ونراها قد أصبحت في خبر كان..

وكذلك سيكون مصير سائر الأنظمة الاجتماعية الفاسدة.

ولكن ما السبيل الى كل ذلك؟ ما هي الوسائط التي يجب ان نتذرع بها لالغاء هذه

الأنظمة الفاسدة؟ ماذا يجب ان نعمل للتخلص من القوى المسلحة المرتبة لصيانة تلك الأنظمة وإدامتها؟

القيام والثورة؟ كلا؟ الشر لا يزيل الشر، كما ان النار لا تطفىء النار، وقد قال المسيح: «لا تقاوموا الشر»، اي لا تقدموا على امر يخالف مبدأ الحب، بصورة من الصور، ولو كان ذلك بقصد ازالة الشر.

لا تقاوموا الشرير، أحبوا أعداءكم، أحسنوا الى من يبغضكم، في كل الاحوال، وثقوا دوماً: ان الحب الأخوي هو الواسطة الوحيدة لاصلاح جميع الأحوال.

- ٣ -

هذه هي أهم الخطوط البارزة في فلسفة تولستوي الدينية والأخلاقية والاجتماعية.

يظهر لنا تولستوي في فلسفته هذه، انجيلياً متصوفاً قبل كل شيء، وداعياً الى الاخاء العام، والحب الشامل اكثر من كل شيء.

انه كان اشتراكياً فوضوياً عدمياً لا يرى مبرراً للخدمة العسكرية، ولا معنى للوطنية، ولا لزوماً للحكومة.

وكان ثورياً من جهة، ومخالفاً للثورة من جهة اخرى: ثورياً في نقده للاحوال الاجتماعية ومخالفاً للثورة في خططه الاصلاحية.

انه حمل على الأنظمة الاجتماعية حملات عنيفة، تتفوق في شدتها على حملات الثوريين، ولكنه لم يبح «الثورة» لتغيير هذه الانظمة الفاسدة، ولم يقل بوجود سبيل للاصلاح، غير سبيل «العمل بدون ثورة».

انه كان يقول للناس، بمنتهى الشدة والصراحة، ان الخدمة العسكرية منافية لمبادىء المسيح الحقيقية، وان الوطنية من السخافات الاستبدادية، ويقترح عليهم ان يمتنعوا عن القيام بالخدمة العسكرية وعن اداء ضرائب الحكومة، ومع ذلك كله، كان يطلب اليهم بإلحاح ان لا يثوروا، وان لا يتوسلوا بوسائل العنف.

- ولكن الحكومة تتوسل دوماً بوسائل الشدة، وتعاقب من يتأخر عن اداء الخدمة العسكرية وتسجن من يمتنع عن أداء الضرائب المقررة...

- لا بأس من ذلك.. للحكومة ان تفعل ما تشاء.. على المسيحي الحقيقي، ان لا يخضع، ولا يثور.

لقد عمل جماعة من السذج بهذه التعاليم حرفياً، عندما امتنعوا عن الخضوع

للحكومة، وطلبوا ما طلبوا منها، تحت رئاسة الراهب «غابون» سنة ١٩٠٥، ولكنهم ذاقوا مرارة هذه التجربة، اذ حصدتهم المدافع والسيوف حصداً ذريعاً. . .

غير ان الناس بعد ذلك، صاروا يأخذون بالقسم الاول من تعاليمه، ويتركون القسم الثاني منها: فإنهم لم يخضعوا، اتباعاً لتعاليم تولستوي، ولكنهم لم يمتنعوا عن الثورة بالرغم عن تلك التعاليم. . .

ولذلك، نرى الروس اليوم، يعتبرون تولستوي، من «آباء الثورة» على الرغم من حملاته على الثورات، ويحتفلون به كأحد عوامل ثورتهم الكبرى. .

كان تولستوي صميمياً في ايمانه، ومتحمساً في دعايته، ولكنه كان بعيداً عن التعمق في تفكيره.

وقد يستغرب الانسان، صدور هذه الفلسفة المتصوفة من دماغ تولستوي العظيم. ولكن هذا الاستغراب يزول حالاً، عندما يلاحظ الانسان نفسية الشعب الروسي، ويتذكر علاقة تولستوي الشديدة بتلك النفسية:

كان يظهر من حين الى حين، في تلك البلاد الشاسعة، بين ذلك الشعب العريق في التدين، اناس يقولون بالرجوع الى الانجيل والتوراة، ويوجدون طريقة جديدة مستندين على بعض النصوص المهملة.

وقد كانت طائفة السبتية المنتشرة في روسية، ـ وهي بمثابة الخوارج في المسيحية ـ ترجح بعض تقاليد التوراة على تقاليد الانجيل، وتعطل ايام السبت عوضاً عن الآحاد. وتنبذ الاعتقاد بالاقانيم الثلاثة. وقد ظهر في النصف الاخير من القرن الاخير بين اتباع هذه الطائفة فلاح بسيط اسمه بوندراف اتخذ كلمة التوراة القائلة «اعجن خبزك بعرق جبينك» أساساً لحل المشاكل الاجتماعية، وصار يقول: «لا يمكن ان يصلح العالم إلا بالعمل اليدوي والفردي».

وكذلك ظهر في تلك الآونة، قسيس قروي، اسمه سوتايف قال بلزوم العودة الى دين المسيح الحقيقي وبتدقيق متن الانجيل، وادعى ان روح المسيحية هي في «الحب والحقيقة» وان الحقيقة ليست في العبادة بل في «الحب في الحياة المشتركة والاخوية».

ولقد تعرف تولستوي بسوتايف في اوائل أزمته المعنوية، وبيوندرا بعد بضع سنوات من بداية تلك الازمة، وقد تأثر من آرائها وتعاليمهما تأثراً شديداً. ويمكننا ان نقول ان ما قاله مثل هؤلاء الفلاحين البسطاء، بعقولهم الضيقة وتعابيرهم القاصرة، أصبح اساساً لفلسفة متصوفة، على يد قريحة تولستوي الوقادة ويراعه الخلاب. . .

وكذلك، قد يستغرب الانسان، كيف اصبح تولستوي من دعاة اللاوطنية ـ الذين يعتبرون الوطنية من أقصى السخافات ـ بعد كل الحماس الذي كان قد أظهره خلال حروب القرم. الا ان هذا الاستغراب ايضاً يزول، عندما يتذكر الانسان أحوال روسية الداخلية والخارجية، في تفلسف تولستوي:

لا شك في ان الجيش في روسية كان اذ ذاك آلة استبداد واستعباد، ولا شك في ان الوطنية ايضاً لم تكن لدى الحكومة الا وسيلة من وسائل الاستعمار والاستيلاء. فكانت روسية قد استولت على أراضٍ واسعة، في قارتي اوروبة وآسية، واستعبدت أمماً متعددة، بين اوروبية وآسيوية، فكل الحُروب التي كانت تقوم بها روسية، لم تكن الا لأجل توسيع هذا الاستعمار وتوطيد دعائم هذا الاستبداد.

وكان يحق لتولستوي ان ينتصب ازاء هذا الجيش المستعبد، وهذه الوطنية المتعدية، ويكشف القناع عن المخادعات التي تقوم بها الحكومات، تحت ستار الوطنية، وباسمها الخلاب.

لقد نظر تولستوي الى الامور بمنظار روسي، وأتى بنظرية توافق أحوال الامة الروسية والامم التي تماثلها في هذه الامور والصفات...

اما الوطنية بمعناها الحقيقي، فإنها تبقى فوق نظريات تولستوي وتفلسفاته.

آراؤه في التربيـــة والتعليـــم

- ١ -

لقد توغل تولستوي بمسائل التربية والتعليم في أوقات مختلفة، خلال حياته الطويلة: فجرب ان يصير معلماً، في أوائل حياته الفعالة، وهو شاب في سن العشرين، كما كتب رسالة في التربية، في اواخر حياته، وهو شيخ يناهز عمره الثمانين.

أما أهم هذه الانشغالات التربوية، فقد بدأ سنة ١٨٥٨، بعد رحلته الى البلاد الغربية، واستمر نحو أربع سنوات: قام تولستوي في خلالها برحلة جديدة، لدرس أحوال المدارس الغربية، وأسس مدرسة تجريبية وشعبية، وأصدر مجلة تربوية، نشر فيها انتقاداته على المدارس الغربية، وسرد المبادىء التي أخذ يسير عليها في مدرسته الخصوصية.

من المعلوم ان تولستوي أهمل المدرسة، وعطّل المجلة، سنة ١٨٦٢، الا انه لم يترك التفكير بأمور التربية تركاً باتاً، بل ظل يهتم بها، ويعمل من أجلها، من حين الى حين: فقد كتب قصصاً عديدة لأجل الاطفال، وأخرى لأجل العوام، وجمع بعض الاطفال في داره لتجربة بعض الطرق، ودعا بعض المعلمين الى قريته لمناقشة بعض المسائل، ونشر سنة ١٨٧٢ كتاباً مدرسياً في الهجاء وسلسلة كتب في القراءة، طبع منها نحو مليون ونصف مليون من النسخ.

استمد تولستوي آراءه الاصلية في التربية، من جان جاك روسو: فقد قرأ كتب روسو في شبابه وتأثر منها تأثراً كبيراً. وقد اعترف بذلك في احدى كتاباته، حيث صرّح بأن الكتب التى أثرت في نفسيته أعظم تأثير هي: الانجيل للقديس متى، ورواية دافيد كوبرفيلد لديكنز، وكتابا اميل والاعترافات لروسو. . .

ويمكننا ان نقول ان تولستوي كان من مريدي روسو، ومن سالكي مذهب التربية السلبية والتربية الحرة التي أسسها روسو.

مع هذا، لا يجوز ان ننسى في الوقت نفسه، انه كان قد مر نصف قرن بين وفاة روسو وولادة تولستوي، كما مر قرن كامل بين كتابة اميل وبين صدور مجلة ياسنايا بوليانا. وهذه المدة الطويلة، كانت من أخصب الأدوار في تاريخ التربية: اذ ان ثلاثة من أساطين التربية والتعليم، ظهروا وكتبوا وعملوا خلالها، وعندما زار تولستوي المدارس الغربية، كانت تعاليم بستالوتزي وفروبل وهربارت قد دخلت فيها منذ سنين غير قليلة، وكانت المدارس العامة قد تنوعت وانتشرت انتشاراً كبيراً، حتى ان مبدأ التعليم الالزامي كان قد أصبح من المبادىء المعمول بها في بعض البلاد.

فكان من الطبيعي ان لا يبقى تولستوي نظرياً وخيالياً مثل روسو، وكان من الطبيعي ان يجرب تطبيق مبادىء روسو على الامور الراهنة بنظرات وملاحظات واقعية. ان روسو لم يعرف شيئاً كثيراً من المدارس ولم يدرك «دور الاهتمام بها»، فوجه سهام انتقاده الى أساليب التربية البيتية، بوجه عام، اما تولستوي فقد عاش ونشأ، في عهد «الايمان بالمدارس» وفي زمن «الانكباب على تكثيرها وتعميمها». ولذلك ان ما عمله روسو في التربية البيتية، عمله تولستوي في التربية المدرسية: فوجّه سهام انتقاده الى هذه التربية بوجه خاص.

- ٢ -

إن المدارس الأوروبية التي زارها تولستوي، خلال رحلته الثانية، سنة ١٨٦٠، لم تترك في نفسه أثراً حسناً. فالملاحظات التي كتبها عنها صارت سلسلة انتقادات شديدة وحملات عنيفة، موجهة الى غايات تلك المدارس وطرائقها.

ان المدارس بأجمعها مؤسسة بقصد تحقيق رغائب الحكومات، ولأجل تطمين مطامع الاغنياء... ففي كل البلاد، يلاحظ في تنظيم المدارس ما تحتاج اليه مصالح الحكومة وما تتطلبه منافع الطبقات المرفهة ومنازعها، ولكنه لم يلاحظ قط ما يحتاج اليه الشعب وما تستفيد منه الطبقات الفقيرة والعاملة.

ان المدارس الموجودة، تبعد الاطفال والشبان عن بيئة العائلة وعن فيوض الحياة الحقيقية، وتحول دون نمو الاطفال نمواً طبيعياً، من الوجهتين، المادية والمعنوية.

لم يكتف الغربيون بهذه المدارس، بل أضافوا اليها تلك «الحدائق» التي تبعد الاطفال عن امهاتهم منذ نعومة أظفارهم. بل لم يبق عليهم الا ان يوجدوا «ماكينة رضاع» تقوم مقام الامهات في هذا المضمار ايضاً، وتقطع بذلك علاقة الطفل بالعائلة قطعاً تاماً.

ان المدارس الموجودة، ليست الا بؤرة نفور: فالآباء يكرهونها، لأنها تحرمهم من ثمرات سعي أولادهم، والاولاد يكرهونها، لأنها تجبرهم على الخنوع والسكوت، والمعلمون أنفسهم، لا يخلون من حس النفور نحوها، لأنهم ينظرون الى التلاميذ نظرهم الى الاعداء، ويقومون بوظائفهم التعليمية، مثل المكائن، بدون حب وشغف.

اما أساليب التعليم المتبعة في المدارس، فإنها في منتهى السخافة، حتى ان طريقة التحديس الدارجة في المدارس الالمانية ايضاً لا تخلو من الغرابة، وقد بحث تولستوي في احدى كتاباته ما شاهده في احدى المدارس الالمانية، تحت اسم هذه الطريقة: دخل المعلم على الصف وبيده لوحة تصور سمكة، وأخذ يسأل التلاميذ، «ما هذا، ماذا ترون هنا؟» وقد أجابه التلاميذ حالاً بقولهم «هذه سمكة» و«نرى سمكة»، ولكن المعلم لم يرض بهذا الجواب، وأخذ يطيل الحديث معهم اطالة غريبة، حتى يتمكن من تفهيمهم ان ما يرونه ليس «سمكة» بل هو «صورة سمكة».

ان المدارس التي رآها تولستوي، في مدينة مارسيليا، تركت في سلسلة تأملاته تأثيراً كبيراً، فقد وجد تلك المدارس سقيمة الأساليب من كل الوجوه، لأن تلاميذها يحفظون اشياء كثيرة، ولكنهم لا يفهمون شيئاً من معظمها، انهم يتعلمون قواعد الحساب، ولكنهم لا ينجحون في تطبيقها على المسائل الحقيقية، انهم يدرسون قواعد اللغة والاملاء ست سنوات متواليات، ومع هذا لا يتخلصون من أخطاء الاملاء حتى بعد هذه الدراسة الطويلة، إنهم يتعلمون بعض المباحث التاريخية، ولكنهم يخلطون الوقائع بصورة مضحكة..

وقد وجد تولستوي تبايناً كبيراً، بل تضاداً مهولاً، بين أحوال هذه المدارس وأحوال البيئة العامة: يخال للانسان ـ عندما يدرس أحوال التلاميذ في المدارس ـ ان الأهالي كلهم متأخرون وخاملون، ولكنه عندما يدرس أحوال الأهالي في المعامل والمتاجر مباشرة، يرى الحقيقة خلاف ذلك تماماً: فإن الأهالي نبهاء وأذكياء، ومتصفون بالجد والنشاط، وناجحون في الحياة..

لقد استوقفت هذه الحالة انظار تولستوي، وحملته على التأمل في الأمر.

بأي صورة يمكننا ان نعلل هذا التباين الكبير، بل وهذا التضاد التام، كيف يصل الناس الى هذه الحالة الحقيقية، بل نشأتهم على تلك الحالة في الحياة المدرسية؟ من أين هذا الرقي والنجاح في الحياة، بعد ذلك التأخير والخمول في المدارس.

لم يتردد تولستوي في الاجابة على هذه الأسئلة بنظرية اساسية: لا غرابة في ذلك، لأن الناس لا يتربون ولا يتعلمون في المدارس فحسب، بل يتربون ويتعلمون في مدرسة

الحياة ايضاً: انهم يتعلمون في المتاجر والمعامل، والمخازن والمتاحف والحقول والشوارع، اكثر مما يتعلمون في المدارس، ويكتسبون معلومات شتى من مطالعة الكتب والجرائد، ومن معاشرة بعضهم لبعض، أكثر مما يكتسبون من الدراسة في المدارس. فإذا ما رأينا حالة البيئة أرقى من حالة المدارس، وجب علينا ان نستدل من ذلك على ان تربية البيئة أشد تأثيراً من تربية المدارس، وعلى انها هي التي تنشىء العمال والتجار، على الرغم من تقصير المدارس في هذا الباب.

هذه حقيقة ناصعة، يجب ان نسلّم بها قبل كل شيء: ان المعلم الحقيقي هو الحياة والمدرسة الحقيقية، هي مدرسة الحياة.

فأهم مواضع النقص في المدارس هو التباعد عن الحياة وعن اساليب مدرسة الحياة.

وكل من يقارن بين أحوال التلاميذ في المدارس وبين أحوال الأطفال في البيوت والشوارع، يتأكد من ذلك تأكداً تاماً: فإن الطفل في البيت يظهر لنا كمخلوق مغتبط بالحياة، لا تفارق الابتسامات عينيه وشفتيه، هو كثير الاستطلاع والاستجواب، ميال الى كشف خفايا الامور التي يجهلها، كما انه نطوق لا يتلعثم في الكلام، ويعبر عما يجول بخاطره بدون تردد وبوضوح تام. وأما في المدرسة، فيتحول الطفل الى تلميذ، ويظهر لنا بمظهر مخلوق منقبض من كامل الوجوه، تبدو على أساريره علامات التعب والملال، وتكرر شفتاه، بدون شوق ولا شغف، سلسلة كلمات غريبة عنه كأن روحه منقبضة في قوقعة، مثل الحلزون...

ولا شك في ان الحالة الاولى أكثر ملاءمة لنمو الطفل، من الوجهتين المادية والمعنوية: فإن مخيلة الطفل، وقدرته الابداعية، وفعاليته التلقائية، تجد أمامها مجالاً واسعاً في الحياة البيتية، في حين انها تحاط من جميع جوانبها بموانع عديدة وعراقيل كبيرة في الحياة المدرسية.

فكل المدارس الموجودة سخيفة في اساساتها وغاياتها وأساليبها. ان مضارها في حالتها هذه ـ اي في الحالة التي شاهدها تولستوي خلال رحلته ـ تتفوق على منافعها بدرجات عديدة، ويمكننا ان نقول ان ثمرات هذه المدارس تنحصر في الكذب والرياء والبلادة، ولا مجال للشك في ان اخلافنا بعد قرن واحد، سيهزأون بمدارسنا، كما نهزأ نحن الآن بمدارس القرون الوسطى.

فلا يجوز للروس ان يقتبسوا أساليب هذه المدارس الفاسدة، بل عليهم ان يبحثوا عن أساليب جديدة وجيدة، ويؤسسوا مدارسهم على أسس معقولة مفيدة.

فالمدارس يجب ان تكون بمثابة مختبرات تربوية، يدرس فيها المربون نفسيات الاطفال

ويكتشفون احتياجاتهم ويوجدون الطرق الموافقة لهذه النفسيات والملائمة لتلك الاحتياجات، بالتجربة والاختبار.

- ٣ -

وما هي القواعد الاصلية التي يجب ان تبنى عليها الانظمة المدرسية؟.

ان أهم هذه القواعد في نظر تولستوي هي «عدم المداخلة في التربية».

لقد فصل تولستوي التربية عن التعليم فصلاً كلياً، واعتقد انهما شيئان متباينان مباينة تامة: التربية هي تأثير روح في روح آخر، بقصد اجباره على تمثل بعض الاعتيادات الاخلاقية، وهي عملية قوية. أما التعليم فهو نقل للمعلومات من صاحبها الى غيره من أبناء نوعه، وهو من الامور الاختيارية: ان كل شخص ميّال بطبيعته الى تلقي المعلومات التي تنقصه، فالمعلومات تصله بسبب هذا الميل الطبيعي، بدون ان يقع شيء من القسر عليه.

ان وظيفة المدرسة هي التعليم، وأما التربية، فهي من خصائص العائلة. فلا يجوز للمدرسة ان تتدخل في شؤون التربية بصورة من الصور: عليها ان تعلّم التلاميذ، بدون ان تتعرض لسجاياهم، وبدون ان تهتم بأخلاقهم، وبدون ان تحاول التأثير على معنوياتهم.

اما القاعدة الاساسية في التعليم، فهي مراعاة حرية الاطفال مراعاة تامة. فإن الطفل لا يتعلم تعلماً حقيقياً الا بدافع باطني، ولا ينمو نمواً صحيحاً الا بصورة تلقائية، فلا يجوز لنا ان نقسره على تعلّم أمر من الامور مهما ظهر لنا مفيداً وضرورياً. ان الطبيعة صالحة في حد ذاتها كما قال روسو، والاطفال - بوجه عام - أقرب منا الى الطبيعة والكمال، فإنهم يشعرون بحاجاتهم وميولهم، أحسن مما نشعر بها او نتفرسها نحن، فيجب علينا ان نتركهم احراراً في اختيار الدروس والمباحث التي سيتعلمونها.

يجب علينا ان نتركهم أحراراً في المجيء الى المدرسة، او عدم المجيء اليها، كما نتركهم أحراراً بعد مجيئهم الى المدرسة - في الدخول الى الصفوف او عدم الدخول اليها، وفي البقاء فيها او الخروج منها، وفي الاصغاء الى الدروس او الاعراض عنها. . وبتعبير أقصر، يجب علينا ان نتركهم أحراراً في كل حين. . .

أما العقوبات، فمن الطبيعي ان لا تدخل من باب المدرسة، بأي شكل كان، فإنها - مهما تبرقعت وتقنعت - ما هي في حقيقة الحال، الا ضرب من ضروب الانتقام. فلا يجوز لنا ان نخدع التلاميذ، باستقباح الانتقام من جهة، وبالاقدام على هذا الضرب من الانتقام

من جهة اخرى. هذا، ولا حاجة الى البيان بأن العقوبات لا توجد الا لأجل القسر والاكراه. وما محل القسر والاكراه، في التربية السلبية التي يستهدفها تولستوي؟

لا نتوسل ابداً بوسيلة من وسائل القسر، ولنترك الحياة تعمل عملها، وهي تغنينا عن كل أنواع القسر وضروب العقوبات.

- ٤ -

ولكن، هل من الممكن تطبيق هذه المبادىء بصورة عملية، وتعليم الاطفال مع الاسترسال في الحرية بهذه الصورة القطعية؟

لم يشك تولستوي في امكان ذلك ابداً، ولذلك اقدم على تطبيق مبادئه هذه فعلاً:

لقد جمع في المدرسة التي أسسها في ياسنايا بوليانا، نحو اربعين تلميذاً من أولاد الفلاحين وقسمهم الى ثلاث فرق، وعهد بتعليمهم الى أربعة معلمين. وأخذ يطبق المبادىء المذكورة آنذاك في تعليم هؤلاء التلاميذ.

وقد وصف تولستوي في مجلته حياة هذه المدرسة، وصفاً دقيقاً:

ان الاطفال يجيئون الى المدرسة صباحاً، بدون قسر او اكراه، انهم لا يحملون حقيبة، او كتباً او كراسات، لأن معلميهم لم يطلبوا اليهم ان يقرأوا كتاباً، أو يكتبوا واجباً، او يتعلموا درساً في بيوتهم. كلهم يتمتعون في المدرسة بحرية تامة، لا يحاول المعلمون ان يحددوها بأي حدود كانت.

يدخل المعلم على الصف، ويجد التلاميذ مسترسلين في اللعب والضوضاء هذا راكب على ظهر ذاك، وآخر يخانق رفيقه، بينهم من يضحك مقهقهاً، ومن يصرخ مستغيثاً، كلهم يلعبون ويصيحون، وبعضهم يتنازع ويتسارع. اما المعلم، فلا يبالي بألعابهم ولا يتداخل في منازعاتهم، حتى انه لا يحاول ان يدعوهم الى السكوت، بل يتوجه نحو الخزانة، ويأخذ في توزيع الكتب لمن يطلبونها، بدون ان يقسر أحدهم على اقتناء كتاب معين. اما الضوضاء فتقل بالتدريج، ثم تنتهي بتاتاً، بدون مداخلة المعلم، بل باختيار الطلاب أنفسهم.

عندئذٍ يبدأ المعلم في الدرس، بدون ان يجبر التلاميذ على الجلوس في محلات معينة، وعلى طراز متقن: فكل منهم يجلس في محل، كما يروق له: فهذا يجلس على حافة شباك، وذلك يصعد على المنضدة، وهذا يجلس على كرسي. وهذا يأخذ موقعاً امام المعلم، وذاك يرجحه خلفه، وهذا يختار جانبه. . هذا يبقى بعيداً عن المعلم، وذاك يقترب اليه، حتى يستند على كتفه. .

لا منهج ثابت للدروس، ولا أوقات معينة لها، يحضر المعلمون منهجاً اسبوعياً، ولكنهم لا يتقيدون به تقيداً كلياً، بل يغيرونه دوماً وفق رغائب الطلاب. انهم يرتبون منهجهم، على اساس اربعة دروس قبل الظهر، يمتد كل منها ساعة واحدة، الا انهم لا يتقيدون بهذه الترتيبات بصورة قطعية: فقد يمتد الدرس الواحد ساعتين او ثلاث ساعات، فتحصر الدروس باثنين او ثلاثة، وقد يبتدىء المعلم بتدريس الحساب، وينتهي بتعليم الهندسة، وقد يبتدىء بالتاريخ المقدس، وينتهي بالصرف والنحو. . . والمنهج الحقيقي، في كل الاحوال، هو رغبات الاطفال.

أما الدروس التي تدرس، فتحتوي على جميع فروع الدراسة المعلومة، سوى الجغرافية والتاريخ، لأن هذين العلمين، هما فوق مقدرة الاطفال، وخارجان عن دائرة أشواقهم الطبيعية، فمن العبث محاولة تعليمهم الجغرافية، كما انه لا مجال لتدريسهم شيئاً من التاريخ، سوى التاريخ المقدس.

يوجه المعلم الاسئلة الى الجميع، ويأخذ الاجوبة من الجميع، ولا يجوز له ان يستجوب تلميذاً من التلاميذ على وجه الانفراد كما لا يسوغ له ان يمنع احدهم من التكلّم متى شاء. .

وقد يمل الطلاب من الدرس، فلهم حق الخروج من الصف. وقد يختلف الطلاب في أمر الاستمرار في الدرس، فللأكثرية الحق في القول، «فليخرج من يشاء، أما نحن فباقون ههنا». وقد يرغب احد الطلاب في العودة الى داره، فلا مانع يمنعه من ذلك ابداً. فالطلاب أحرار في كل شيء، وفي كل حين، ويجب ان يبقوا أحراراً في كل شيء وفي كل حين.

أما الاضرار التي يخشى الموسوسون حدوثها من مثل هذه الحرية، فليست الا من قبيل الاوهام: ان الاطفال يتعلمون في ظل هذه الحرية، بصورة اسهل وأحسن مما يتعلمون في المدارس الموجودة المؤسسة على مبدأ التعليم بالضغط والاكراه.

- ٥ -

هذه هي الآراء والمبادىء الاساسية التي ذهب اليها وحاول العمل بها تولستوي، عندما أسس مدرسته المشهورة.

ولا حاجة الى البيان، بأنها مزيج من آراء جيدة وأفكار خاطئة. ولا شك في ان أكبر النواقص والخطيئات التي تشوبها، هي محاولة فصل التربية عن التعليم فصلاً باتاً. وقد فهم تولستوي بنفسه، خطأ هذا الرأي في أواخر حياته، حيث صرح في رسالة كتبها قبل وفاته بسنة واحدة: «انني اعترف بأنني كنت مخطئاً في هذا الفصل والتقسيم. اذ ان التعليم لا ينفك من التربية،

فلا يمكن تكوين السجايا، بدون القاء بعض المعلومات. ان لكل تعليم وجهة تكوينية...». أما أهم المزايا التي تمتاز بها، فهي «الاهتمام بمبدأ التربية بالحياة، والتربية بالحرية».

من الامور المعلومة، ان تولستوي لم يكن اول من فكر بهذه المبادىء بصورة نظرية، الا انه اول من حاول تطبيقها في مدرسته بصورة عملية. ويمكننا ان نقول ان مدرسة ياسنايا بوليانا، هي جدة المدارس المونتسورية، ومبشرة المدارس التجريبية، باعتبار تمسكها بمبدأ الحرية والفعالية التلقائية...

لم يشتغل تولستوي بالتربية بصورة مستمرة، ولكنه انكب عليها ـ عندما اشتغل بها ـ بشغف كبير وحماسة شديدة، وحفظ منها أجمل الذكريات وأحلاها: وقد سأله أحد أصدقائه، في ايام شيخوخته، عندما رآه متألماً ومتذمراً من حياته: «ألم تمر عليكم ساعات، شعرتم بها بارتياح تام من الحياة؟» وقد أجابه تولستوي، بلا تردد: «بلى!.. وكان ذلك عندما اشتغلت بتربية الاطفال..».

القســـم الرابـــع

انتقـــــادات

روح التربيــــة[1]

لقد نالت مؤلفات «غوستاف لوبون» في عالم الفكر العربي، من الحظ والاعتبار، ما لم تنله مؤلفات غيره من المفكرين والمحررين، اذ أن الكتب التي عرِّبت ـ من مؤلفات الموما اليه ـ بلغت العشرة: روح الاجتماع، سر تطور الامم، جوامع الكلم، مقدمة الحضارات الاولى، حضارة مصر القديمة، روح الاشتراكية، روح التربية، روح الثورات، روح السياسة، الآراء والمعتقدات..

ان مواضيع معظم هذه المؤلفات اجتماعية: مع هذا، يتخلل هذه المواضيع الاصلية بعض مباحث تربوية، بصورة عرضية، لشدة تعلق التربية بالحياة الاجتماعية. زد على ذلك، أن موضوع أحدها، هو التربية نفسها، اذ انه يرمي الى تعيين وتوضيح «روح التربية».

ان هذا الكتاب عُرب بقلم الاستاذ طه حسين، وأخذ بذلك موقعاً مهماً في خزانة كتبنا التربوية الضيقة والمحدودة. ولذلك رأينا من اللازم ان نلقي نظرة تحليلية وانتقادية على الكتاب المذكور، والآراء التربوية المندرجة فيه، تنويراً لأذهان مطالعيه.

ان آراء غوستاف لوبون التربويـة، تستند الى معتقداته الاجتماعية. فيجب علينا ان نلقي نظرة عامة على هذه المعتقدات، لكي نفهم تلك الآراء فهماً صحيحاً.

يعتقد غوستاف لوبون، ان العروق Races (الرسوس) تؤثر تأثيراً بليغاً في الحياة الاجتماعية، وان الآراء والمعتقدات والاخلاق الموروثة تكوِّن اهم العوامل التي تسير تلك

(1) غوستاف لوبون، روح التربية، ترجمة طه حسين (القاهرة: دار الهلال، [1923]).

الحياة. ويقول ان «صفات الشعب النفسية ثابتة ثبات صفاته الجسمانية» وانها «تنتقل بالوراثة».

ولذلك لا يعتقد المومأ اليه بامكان تطور احوال الامم بصورة حقيقية. وهذا ما حمله على انكار نهضة اليابان عند نشأتها. وكان قد ظن ان التطورات التي حدثت في اليابان ما هي الا تحولات سطحية وظاهرية، لا بد من أن تزول بعد مدة وجيزة. فقد قال عندئذٍ «من السهل تدريب جماعة من الزنوج على النظام الحربي الاوروبي او تعليمهم كيف يستخدمون المدافع والمكاحل. ولكن ذلك لا يغير من انحطاطهم العقلي، ولا ما يتبع ذلك من المستلزمات. وطلاء المدنية الاوروبية الذي يغشى اليابان في هذا العصر، لا منزع له من مزاجها العقلي بحال. ولكنه لباس حقير ومستعار، ستمزقه الثورات عما قريب»[٢].

ولقد مرَّ على هذا الحكم والتكهن ـ الذي كان قد صدر بصيغة التأكيد الجازم ـ أكثر من ربع قرن، ولم تحدث ثورة ما في اليابان، كما انه لم يبق مجال للشك في ان نهضتها كانت حقيقية، وتطورها كان عميقاً، شاملاً لحياتها الاخلاقية والعقلية والاجتماعية.

مع هذا، لم يغير غوستاف لوبون نظريته الاصلية، فاستمر الى أيامنا هذه على اصدار أحكام أكيدة وجازمة في الاحوال المماثلة.

لا حاجة الى بيان، ان هذه النظرية الاجتماعية تحدد «تأثير التربية» بحدود ضيقة، وتقيد الامل في «نجاعتها» بقيود شديدة، فتضعف ايمان المربي بفائدة أعماله ومساعيه، وتجعله متشائماً، بل ربما قربته من «القدريين» (الجبريين).

وهذا ما نراه في مؤلفات غوستاف لوبون بكل وضوح وجلاء: فإنه يؤلف كتاباً ينتقد فيه طرق تربية بلاده، ومع ذلك يصرح بصراحة تامة، انه لا يأمل فائدة ملموسة من انتقاداته فهو يقول ويكرر ان «الاصلاح النافع حقاً في التعليم العالي مستحيل استحالة مطلقة في فرنسة» (ص ١٤)، وانه «من المستحيل ان يغير الاساتذة طرائقهم في التعليم» (ص ٢٧)، وانه «يعلم ان مثل هذا البحث ليس له الآن فائدة عملية» (ص ٩١). كما انه يقول في خاتمة كتابه «فقد انتهى هذا الكتاب الذي قد يكون (في الاصل الفرنسوي: ولا شك) أقل ما كتبت نفعاً، فإن شكوى القضاء عمل عقيم لا يكاد يحسن بالفيلسوف» (ص ١٣٦).

مع هذا كله، فإنه لا يسير في هذا الوادي الى الاخير، فلا يصل الى التشاؤم المطلق والقدرية (الجبرية) التامة، بل يقول ان «الآراء التي يبذرها القلم تنتهي دائماً (في الاصل الفرنسوي: احياناً) الى الإنبات، مهما تكن الارض التي بذرت فيها صخرية مجدبة» (ص ١٣٦)، و«كأننا قد وصلنا الى لحظة من اللحظات النادرة في التاريخ التي تستعد فيها آراؤنا لقليل من التغير».

---

(٢) غوستاف لوبون، سر تطور الأمم، ترجمة احمد فتحي زغلول، عني بتصحيحه ونشره توفيق الرافعي (القاهرة: مكتبة صبيح، [د.ت.])، ص ٨٤.

ولكن ما السبيل الى احداث تغير في الآراء؟ لغوستاف لوبون نظرية خاصة في هذا الباب ايضاً: يعتقد «ان الاقناع»، هو «حمل المخاطب على العمل» لا «الزامه الحجة». وان ذلك لا يحصل الا «بالتوكيد والتكرار والنفوذ. والتلقين والعدوى»[3]. فإذا أردنا ان نولد القناعة في أذهان مخاطبينا أو قرائنا، فينبغي لنا ان لا نسعى وراء إيجاد حجج وبراهين ملزمة، بل علينا ان نؤكد ونكرر ونلقن، وان نفعل كل ذلك بنفوذ قوي وسلطة معنوية، حتى تنتشر فكرتنا بتأثير العدوى.

نرى المؤلف يعمل بهذه النظرية في جميع مؤلفاته: فإنه يعود الى كل فكرة من أفكاره في كتب مختلفة، كما انه يكرر كلاً منها في كل من تلك الكتب مرات عديدة، ويسعى لافراغها في قالب يزيد في تأثيرها على الاذهان والنفوس.

فمؤلفاته تشبه ـ بهذا الاعتبار ـ كتب الدعاية والنشر، شبهاً عظيماً. ولا حاجة الى بيان ان الدعاية ترمي الى التأثير والاقناع قبل كل شيء، فلا تتقيد بقيود الحقيقة كل التقيُّد، ولا تستلزم دقة البحث كل الالتزام. بل تميل، بعكس ذلك، الى المبالغة والمغالاة، فتطلب الكثير بقصد الحصول على القليل، وترمي الى توجيه النظر الى وجهة واحدة، بقصد احتكار التأثير، مخالفة في ذلك، الطرق المتبعة في الابحاث العلمية، تلك الابحاث التي تقتضي تقليب المسألة من جميع وجوهها، والتزام الحياد والدقة في جميع صفحاتها.

يتبع المؤلف هذه الخطة في معظم كتبه. ولكنه لا يعترف بذلك، فلا يعرض مؤلفاته ككتب دعاية ونشر، بل يحاول ان يظهرها بمظهر كتب العلم والبحث، وكثيراً ما يزيد على ذلك، وينتحل لنفسه شرف الابتكار، حتى في بعض الأمور التي تكون معلومة ومسلّماً بها منذ سنين عديدة.

* * *

ان كتاب روح التربية خير نموذج وأوضح دليل على كل ما ذكرناه آنفاً، فما هو إلا سلسلة مقالات قليلة الترتيب والانسجام، كثيرة التكرار والاطناب، كتبت بعقلية الدعاية والنشر، وأُلبست لباس العلم والابتكار، تتجلى في كل صفحة من صفحاته روح المجادلة من جهة والمفاخرة من جهة اخرى.

وقد انتبه المترجم الفاضل الى شدة اطناب المؤلف وكثرة تكراره، فاختصر كثيراً من أبحاثه كما انه لاحظ بعض الخطيئات والمغالاة التي وقع فيها وكتب بعض الشروح المختصرة للاشارة اليها (ص ٢٤، ٢٩، ٣١، ١١١، ١١٢ و١٣٢).

---

(٣) غوستاف لوبون، جوامع الكلم، ص ٢٨.

أما نحن فإننا نرى في الكتاب بعض نقاط جوهرية أخرى، تحتاج الى البحث والتدقيق باهتمام تام:

إذا ألقينا نظرة تحليلية على روح التربية نجد أنه مؤلف من خمسة كتب، قسّم كل منها الى فصول عديدة: فالكتاب الاول، يبحث عن التحقيقات المتعلقة باصلاح التعليم، والثاني عن طرق التربية والتعليم في امريكة؛ ويبحث الثالث عن تعليم الجامعة في فرنسة، وينتقد الرابع الاصلاحات المقترحة والمصلحين، ويبحث الخامس عن روح التربية والتعليم.

والكتاب طبع لأول مرة سنة ١٩٠٢، وكان مستنداً الى التحقيق البرلماني عن التعليم الثانوي الذي جرى سنة ١٨٩٩، وكان مؤلفاً ـ في طبعته الاولى ـ من الكتب الثلاثة الاخيرة فقط، أما الكتابان الاول والثاني، فقد اضيفا مؤخراً الى المؤلف في طبعاته التالية. وربما كان ذلك من الاسباب التي زادت في اطناب الكتاب وقللت من انسجامه.

والكتاب الثاني الذي يبحث عن التربية والتعليم في امريكة، خلاصة وجيزة مقتبسة من كتاب «عمر بوثيز» البلجيكي، كما يعترف بذلك المؤلف نفسه. فهذا الكتاب في نظرنا هو أفيد أقسام المؤلف، مع شدة اختصاره بالنسبة الى مأخذه.

اما الكتب، الاول والثالث والرابع، فانها تحتوي على مباحث خاصة بفرنسة، فهي مجموعة انتقادات واتهامات موجهة الى طرق التعليم اللاتينية.

يحاول المؤلف ـ في هذه الكتب ـ ان يبرهن على الامور التالية:

ان طرق التعليم يجب ان تؤسس على قوانين النفس ـ الغرض من التعليم هو تكوين العقل، لا شحن الحافظة ـ التربية بمعناها العام تشمل التعليم وتكوين الملكات العقلية والخلقية ـ يجب العمل بمناهج تبعث التلاميذ على ان يعملوا ويفكروا بأنفسهم ـ التعليم يجب ان يعتمد على التجربة، لا على الكتب ـ كما انه يجب ان يربي ملكة الحكم الصحيح، ويوجد الشخصية الظاهرة في الحياة ـ التربية أهم من التعليم ـ تعليم أمور قليلة مع اتقان وتعمق، أفيد من التطرق الى امور كثيرة بصورة سطحية. . .

لا حاجة الى ايضاح ان هذه القضايا من الحقائق المسلّمة التي لا يمكن ان يختلف فيها اثنان. فهي مسطورة في أبسط كتب التربية والتعليم، مع هذا، يدعي غوستاف لوبون ان رجال الجامعة لا يعرفونها ولا يعملون بها.

لا يهمنا ان نعلم ما اذا كان المؤلف محقاً بهذه المدعيات أم لا. فليس لنا فائدة عملية من معرفة ذلك، بعد ان عرفنا ان تلك القضايا هي حقائق يجب ان يسلم بها.

مع هذا، نرى من المفيد ان نلقي نظرة بسيطة على احدى مدعياته، لتظهر للقراء - بمثال قاطع - درجة نصيب هذا المؤلف من سجية العلم والبحث.

يبحث المؤلف في الفصل الثاني من الكتاب الأول، عن نفسية الأساتذة ويقول (ص ٦) «لم تحفل بها لجنة التحقيق مرة واحدة، ولم تكن تستطيع ان تفعل ذلك، لأن الذين تكلموا أمام لجنة التحقيق كانوا مقتنعين بأن الاساتذة الذين افعموا علماً وشهادات لا يمكن ان يكونوا موضوع مناقشة ولا يمكن أن يفكر أحد في اصلاحهم، لأنهم يمثلون الكمال العلمي، ومع ذلك فهذه النقطة التي لم يُلتفت اليها هي العقدة الاساسية التي يجب ان تحل ليمكن صلاح التعليم».

فلنقارن المدعيات الواردة في هذه الفقرة، مع ما قاله المؤلف نفسه في الكتاب الرابع عن «الاصلاح المقترح»: فهناك يدعي ان لجنة التحقيق لم تحفل بمسألة الاساتذة «ولو مرة واحدة»، أما هنا فإنه، يذكر رأيه عن بعض المقترحات المعروضة على اللجنة حول «اصلاح الاستاذية» وينقض بنفسه - في الكتاب الرابع - ما كان ادعاه في الكتاب الاول بكل شدة وصراحة.

هذا واذا طالعنا التقرير الذي كان وضع من قبل رئيس لجنة التحقيق الكساندر ريبو(٤)، نرى فيه ما ينافي مدعيات غوستاف لوبون كل المنافاة: لأن التقرير يقول بصراحة تامة ان لا فائدة من اصلاح البرامج والمناهج، اذا لم يكن هناك أساتذة قادرون على تطبيقها، ويستنتج من ذلك وجوب الاهتمام بأمر تهيئة اساتذة الثانوية لمهنتهم التعليمية والتربوية، ويقترح الاعتناء باصلاح دار المعلمين العالية، ويذكر ان احد الاساتذة أوضح الحالة الراهنة بعبارة وجيزة، قائلا «ان امر تهيئة الاساتذة هو اساس كل الاصلاحات».

ومن الغريب ان أحد الاساتذة كان قد كتب كتاباً خاصاً يبحث في قضية اعداد المعلمين(٥)، ونشره في نفس السنة التي طبع فيها روح التربية. وقال في مقدمة الكتاب «ان روح التربية، هو المعلم، فإذا اردنا ان نصلحها، فعلينا ان نؤثر عليها بواسطته»، ثم شرح الآراء والمقترحات التي عرضت على لجنة التحقيق حول الاستاذية، وقد ذيّل الكتاب بشهادات كبار العلماء، مستخرجة من محضر اللجنة.

كل من يقرأ هذه الآراء يزداد اندهاشاً لمدعيات غوستاف لوبون المذكورة آنفاً، ولا يبقى لديه أدنى مجال للشك في ان المومأ اليه لم يطالع محضر اللجنة بقصد الوصول الى الحقائق - كما يفعل كل عالم باحث، يستحق هذا الوصف - بل طالعه بقصد ايجاد دلائل واسلحة تؤيد الآراء المتبلورة في ذهنه قبل التدقيق، كما يفعل اصحاب الدعايات. . .

---

(٤) Alexandre Ribot, *Reforme de l'enseignement secondaire.*

(٥) Dugard, *Formation des maitres de l'enseignement secondaire.*

فقد أخذ منها كل ما وجده موافقاً لمقاصده، وغض النظر عن كل ما وجده مخالفاً لها، ولو كان في ذلك انكار صريح للحقائق الواقعة.

* * *

ولننتقل الآن الى الكتاب الخامس، وهو القسم الذي يبدي فيه المؤلف بعض آراء مثبتة: ويحاول ان يؤسس نظرية جديدة.

يشرح المؤلف هذه النظرية، بعبارات صريحة ووجيزة فيقول:

«وقد يمكن اختصار القواعد الاساسية النفسية للتربية والتعليم، في صيغة واحدة، رددتها في كتبي، وهي: «ان التربية هي الفن الذي يعين على تحويل الشعوري الى لا شعوري»» (ص ٩٢).

«التربية، هي فن تحويل الشعوري الى لا شعوري» كرر المؤلف هذه العبارة في كتابه عدة مرات وفي مواقع مختلفة، ولشدة تمسّكه بها، وكثرة اهتمامه بنتائجها، كتبها حتى على غلاف الكتاب.

«التربية ليست الا الفن الذي يمكّن من تحويل الشعوري الى لا شعوري» (ص ١٩) كما ان «غاية التربية ليست الا تحويل الشعوري الى لا شعوري» (ص ٩٩).

وما السبيل الى هذا التحويل؟ «من الظاهر ان المناهج التي تتخذ لذلك تختلف باختلاف الموضوعات. ولكن الاصل واحد: وهو تكرار الشيء الذي يأخذ الطفل بتنفيذه حتى يحسن هذا التنفيذ».

ان هذه القاعدة هي القاعدة الاساسية التي يجب ان يستهدي بها المعلمون والمربون في كل أعمالهم ومساعيهم، وفي كل فرع من فروع التربية والتعليم.

«هذه القواعد البينة، لا يشك فيها رجال الجامعة بالقياس الى الفنون المختلفة كالموسيقى والتصوير. ولكنهم لم يهتدوا بعد الى ان هذه القواعد بعينها صالحة لكل ما يكتسبه الانسان سواء أكان هذا، علماً ام فناً ام صناعة» (ص ٩٥).

اذن: التكرار والتكرار الى أن يحدث من جراء هذا التكرار تداعيات راسخة، يتولد منها اعتياديات قوية، تبعث الى حركات لا ارادية وافعال انعكاسية. . هذا هو سر التربية والتعليم، في نظر غوستاف لوبون.

* * *

فلنتأمل في مضمون هذه النظرية، وهذه الآراء:

أليس من الحقائق النفسية المثبتة: ان الترابط او التداعي ما هو الا نتيجة من نتائج

الحفظ والتذكر، وصفحة من صفحاته؟ كما ان العادة من جنس الذاكرة، فهي بمثابة حافظة حركية وعضوية؟ ثم ان اللاشعورية التي يجعلها «لوبون» غاية التربية الوحيدة، أليست نقيضة الارادة والملاحظة؟ فإذا حاولنا دوماً تحويل الشعوري الى لا شعوري ـ كما تتطلبه النظرية الآنفة الذكر ـ هل يبقى لدينا مجال الى تقوية الانتباه والاستقلال والشخصية؟

ومن الغريب جداً ان يقع المؤلف، في مثل هذه النظرية، عقب انتهائه من أبحاثه الانتقادية. ولقد أعلن ـ في أبحاثه ـ حرباً عواناً على نزعة «الاعتماد على الذاكرة»، ومع هذا، فقد وقع في نظرية ترمي الى الاعتماد على الذاكرة الحركية، ولقد حثّ المربين ـ بإلحاح شديد ـ على تقوية الشخصية والارادة، وعلى الاعتناء بالعمل الاستقلالي، ومع ذلك أنهى أبحاثه بنظرية تؤدي الى إبطال الانتباه والملاحظة، وتجعل الاطفال والشبان يعملون بدون شعور ولا ارادة، مثل المكائن والبهائم! . .

والسبب في كل ذلك، هو ان المؤلف لم يدرس المسائل التربوية، ولا الحادثات النفسية بصورة اصولية: فلم ينظر اليها من جميع وجوهها، كما تقتضيه الابحاث العلمية، بل اكتفى بالنظر الى وجهة واحدة من وجهاتها العديدة، وتمسك بنتائج هذه النظرة المحدودة، بدون ان يلاحظ بقية وجوهها.

لا شك في ان الحادثات اللاشعورية تلعب دوراً أهم من الدوز الذي تلعبه الحادثات الشعورية في حياتنا المعنوية. ولا خلاف في ان معظم أفكارنا وأعمالنا تتبع الارتباطات والاعتيادات التي تكون قد رسخت قبلاً في نفوسنا. فيجب على المربي ـ لذلك ـ ان يلاحظ اللاشعوريات، وان ينظّم الاعتياديات، وان يستمد قوة منها، كلما وجد الى ذلك سبيلاً.

ولكن لا يجوز لأحد ان يستنتج من هذه المبادىء، انه يجب على المربي ان يُرجع كل شيء الى الاعتياد والى اللاشعوري. لأن الواجب الملقى على عاتق المربي، هو تنشئة نفوس تعمل بتعقل، حسبما تقتضيه الاحوال والظروف، وليس تكوين مكائن تتحرك بصورة اوتوماتيكية او تدريب بهائم تقوم بالاعمال التي عودت عليها، بصورة لا ارادية.

فعلى المربي ان يسعى أحياناً الى تحويل الشعوري الى لا شعوري، ولكن عليه ـ في الوقت نفسه ـ ان يعتني دائماً في تشديد الشعور، وتقوية الملاحظة، وايقاظ الانتباه.

فلنأخذ القراءة مثلاً، ولنلاحظ الحصة التي تترتب على الشعوري واللا شعوري في أمر تعليمها: لا شك في أن القراءة السريعة تتوقف على تأسس روابط ذهنية بين أشكال الحروف وبين الاصوات التي يرمز اليها بتلك الحروف، حتى تتداعى وتترابط بسرعة كبيرة، فإذا ما تأسست هذه الروابط، أصبح الذهن ينتقل من الاشكال الى الاصوات بصورة تكاد تكون لا شعورية، بدون ان يحتاج الى الجهد او الملاحظة والانتباه، فيمكننا ان نقول ان هذه

الصفحة من صفحات تعليم القراءة، توافق نظرية لوبون كل الموافقة.

ولكن، هل يمكننا ان نرضى ونكتفي بهذا النوع من القراءة؟ ألا يجب علينا ان نطلب من القارىء ان ينتبه الى المعاني، ويلاحظ المقاصد ايضاً؟

نعم، يجب علينا ان نرمي الى جعل القسم المذكور من أعمال القراءة، لا شعورياً، وعلينا ان نسعى في تأمين انتقال الذهن من الاشكال الى الاصوات بصورة ميكانيكية، ولكن يجب علينا ـ في الوقت نفسه ـ ان نعتني بإدامة الشعور والانتباه والملاحظة ـ خلال القراءة ـ على ان نوجهها الى المعاني، كلما تمكّنا من الاستغناء عنها في أمر الاشكال. .

إذا لم نفعل ذلك، أي إذا اكتفينا بتعويد الطالب على القراءة بصورة سريعة، بدون ان ننبّهه الى ملاحظة المعاني وتأملها عند القراءة ـ نكون بذلك قد جعلناه ماكينة قراءة، قد تقرأ بسرعة كبيرة، ولكنها تقرأ بدون شعور وفهم، مثل أقراص الغراموفون.

يتضح من ذلك، ان امر تحويل الشعوري الى لا شعوري يجب ان يتوقف عند حد معقول، كما انه يجب ان يترافق مع عملية أخرى، وهي ادامة الشعور مع توجيهه الى هدف آخر، أعلى من الهدف الاول، كلما قلّت الحاجة اليه في سبيل ذلك الهدف. . .

* * *

هذا ونزيد على ذلك فنقول: انه يجب على المربي في بعض الاحوال، ان يسير على خطة معاكسة لوصية غوستاف لوبون كل المعاكسة، وان يسعى لتحويل اللاشعوري الى شعوري بدلاً من تحويل الشعوري الى اللا شعوري.

من المعلوم مثلاً ـ ان أحسن الطرق لتعليم قواعد اللغة، هي الاستناد الى الاستعمال، واستخراج القواعد من الكتابة والكلام. فاستخراج القواعد وتعليمها بهذه الصورة، أليس بمعنى توجيه الانتباه والملاحظة الى القواعد التي يتبعها الانسان عادة بصورة لاشعورية، وتحويلها الى حالة شعورية؟

ومن المعلوم ـ كذلك ـ «ان محاسبة النفس» و«تحليل النفس» من جملة الطرق الناجعة في تربية الشبان، وفي تربية النفس بالنفس، فأن الانتباه الى الميول المستترة واظهارها الى ساحة الشعور، لمن أهم الوسائل التي لدينا للتأثير على تلك الميول. أفلا تعني كل هذه العمليات، تحويل الميول اللاشعورية الى ميول شعورية؟. . .

ان غوستاف لوبون لم يلاحظ الا جزءاً من المسألة ولم ينتبه الى اجزائها الاخرى.

وقد قال في سياق البحث عن «النظرية النفسية للتربية والتعليم» ان «المربين من الاجانب قد استطاعوا ان يستكشفوا الاسس الصحيحة التي يجب ان يعتمد عليها المربي والمعلم» (ص

١١٢) ولكن يظهر انه لم يتفهم هذه الأسس الصحيحة كما يجب.

ولنا خير دليل على ذلك، في طرق التربية الأمريكية المسطورة من كتاب «عمر بوئيز»، ذلك الكتاب الذي أطراه لوبون نفسه، واقتبس منه ما كتبه عن طرق التربية والتعليم في امريكا. لقد شرح «بوئيز» انواع الأعمال اليدوية التي تدرس في المدارس الأمريكية وأوضح طرق تعليمها، وبيّن كيف تطور الشعور والولع والانتباه خلال تكرر الاعمال، فقال: «ان الولع يزداد كلما تكرر العمل، ولكن هذا الازدياد لا يدوم الا الى حد معين، فإذا تكرر العمل بعد ذلك الحد ينتهي الولع، ويضعف، فيدخل العمل في صفحة الفعالية اللاشعورية، فيفقد كل قيمة تربوية. فلذلك، لا يكررون التمرينات في حال من الاحوال الى الحد الذي يترك فيه الانتباه والملاحظة محلهما الى الاعتياد، فيدخل العمل في صفحة الفعالية اللاشعورية»[٦].

نفهم من ذلك ان المربين الأمريكيين يتخوفون من الهبوط للطور اللاشعوري، حتى في الأعمال اليدوية.

أليس من الغريب اذن ان يحث غوستاف لوبون المربين على تحويل كل شيء الى لاشعوري، حتى في الاعمال العقلية!...

هذا النقد، كنت كتبته ونشرته[٧] في «مجلة التربية والتعليم» التي كنت أصدرها ببغداد.

نشرته، نظراً للشهرة التي كانت اكتسبتها مؤلفات لوبون، بوجه عام، وكتابه روح التربية بوجه خاص.

وقد رأيت ان اعيد نشره بين دفتي هذا الكتاب لإلفات انظار رجال التربية والتعليم إليه.

لأن الاستاذ المرحوم «عادل زعيتر» نشر ـ سنة ١٩٤٩ ـ ترجمة جديدة وكاملة للكتاب ـ تقع في ٤٣٨ صفحة ـ، وصدّرها بمقدمة تقع في ٢٥ صفحة، تطري الآراء المسطورة فيه، دون اي تحفظ.

واني لا أزال أعتقد ان النظرية الأساسية المسرودة في كتاب «روح التربية»، النظرية القائلة بأن «التربية هي فن تحويل الشعوري الى لا شعوري» خاطئة كل الخطأ وضارة كل الضرر.

فإن التربية الحقيقية لا يجوز أن تنتهي الى جعل كل الأعمال والأفاعيل «لاشعورية».

---

(٦) Omar Bouisse, *Méthodes américaine d'éducation*, p. 117.

(٧) انظر: مجلة التربية والتعليم (بغداد)، العدد ١ (١٩٢٨).

بل، بعكس ذلك، يجب ان نهدف ـ بوجه خاص ـ إلى «ايقاظ الملاحظة» و«تنمية الشعور».

في الواقع، ان التربية تقتضي جعل بعض الأعمال والأفاعيل، في بعض الميادين، «لاشعورية». غير انها لا تفعل ذلك بغية تحويل كل شيء الى «لاشعوري»، بل تفعل ذلك، بغية تسهيل انطلاق الشعور في سائر الميادين.

وبتعبير أقصر: ان التربية، لا يجوز أن تقتصر على «التدريب التعويدي»، بل يجب ان نسعى ـ بوجه خاص ـ الى «الايقاظ والتنبيه، والتوعية».

ولذلك، رأيت أن ألفت انظار المعلمين المربين الى هذا الخطأ الجوهري الذي يكمن في نظرية غوستاف لوبون المسرودة في كتابه روح التربية.

* * *

هذا، وأرى ان اشير ـ علاوة على كل ما سبق ـ الى احدى النتائج التي توصل اليها لوبون في كتابه المذكور:

انه انتقد ـ بحق ـ نظام التربية والتعليم الذي تعمل به فرنسا في مستعمراتها. ولكنه لم يفعل ذلك من وجهة «حقوق أهالي المستعمرات» بل فعل ذلك من وجهة «مصالح فرنسا» نفسها.

فقد أفرد لوبون في باب «روح التعليم والتربية» من كتابه فصلاً لبحث «تربية أبناء المستعمرات»[٨]. ومما قاله في هذا الفصل:

«اسفر اصدار مناهجنا الجامعية الى المستعمرات التي نملكها عن نتائج أدعى الى الرثاء مما في فرنسة. فمن نتائجها الاولى تحويل ابناء هذه المستعمرات الذين تطبق عليهم الى اعداء اشداء لنا» (ص ٤٠٧).

اذن، انه ينتقد المناهج المذكورة، لأنها تجعل أبناء المستعمرات أعداء أشداء لفرنسا.

وهل من حاجة الى القول بأن الكلمات الاخيرة تعني: انها تجعلهم لا يستسلمون لحكم فرنسا، ويثورون عليه مطالبين بالاستقلال عنه؟

ان ذلك يتجلى لنا بوضوح أعظم، عندما نلاحظ الامور التي يقترحها لوبون لاصلاح مناهج التعليم في المستعمرات الفرنسية؛ انه يقول:

«ان اول ما نرى اقصاءه من برنامج تعليمنا (في مستعمراتنا) هو: الفلسفة والاخلاق والحقوق والسياسية الخ...» (ص ٤١١).

---

(٨) انظر: لوبون، روح التربية، ص ٤٠٧ ـ ٤١٢ من ترجمة عادل زعيتر.

ولكن لماذا؟

ان مؤلف «روح التربية» لا يصرح بذلك. ولكنـا لا نخطىء اذا قلنا: لأنه يريد ان يكون أبناء المستعمرات «آلات»، تعمل، دون ان تفكر في «الحقوق والاخلاق والسياسة».

ومما يؤيد ذلك، انه يقول، بعد بضعة أسطر من العبارة الآنفة الذكر: «وليكن تعليمنا فنياً، مهنياً، على الخصوص. فبهذا يكون لنا في أبناء مستعمراتنا خير معين» (ص ٤١١).

ومما تجدر الاشارة اليه ان لوبون لا يستثني العرب من هذه الأحكام، بل يذكرهم صراحة في نهاية فصل «تربية أبناء المستعمرات». اذ يقول: «يجب علينا، حتى في حالة مواجهتنا لشعوب ذات حضارة، كالهندوس والأناميين والعرب، ألا نرغب في تحويلها دفعة واحدة الى اقوام من المهندسين والاطباء، بل يجب ان نبدأ بتحويلها الى ميكانيكيين صالحين وعمال ماهرين» (ص ٤١٢).

ان التفاصيل المسرودة في مقالي «نظم التعليم في سياسة الاستعمار» المسطور في موضع سابق من هذا الكتاب تظهر منشأ أمثال هذه الآراء ومراميها الى العيان.

حول كتـــاب:

مستقبـل الثقافـة في مصـر[9]

نظـرة انتقاديـة عامـة

«مستقبل الثقافة في مصر».

هذا العنوان الذي عنون به الاستاذ الدكتور طه حسين الكتاب الذي نشره قبل بضعة أشهر في مجلدين. . . ذكرني بعنوان «المطارحات» التي نشرها «المعهد الأممي للتعاون الفكري» التابع لعصبة الأمم، بعد الاجتماع الذي عقده في مدريد سنة ۱۹۳۳ : مستقبل الثقافة.

وعندما أسجل هذه المشابهة في مستهل مقالي هذا، أرى من الواجب عليّ أن اصرح ـ في الوقت نفسه ـ بأن المشابهة بين الكتابين لا تتعدى حدود العنوان. فإذا كان من البديهي أن المؤلف الفاضل اقتبس عنوان كتابه من المطارحات المذكورة، فمن الواضح أيضاً انه لم يستلهم شيئاً من موضوعاتها أو من مناحي التفكير المنجلية فيها. . .

وأما كيفية تأليف الكتاب، فالمؤلف يشرحها لنا بكل وضوح، في المقدمة القصيرة التي صدَّره بها:

ان «فوز مصر بجزء عظيم من أملها في تحقيق استقلالها الخارجي وسيادتها الداخلية» حمل «المفكرين المصريين» على ان يشعروا بأن «مصر تبدأ عهداً جديداً من حياتها». . . «ان كسبت فيه بعض الحقوق، فإن عليها ان تنهض فيه بواجبات خطيْرة وتبعات ثقال». ان هذا الشعور شمل الشباب، ودفع فريقاً منهم الى «ان يسألوا المفكرين وقادة الرأي عما يرون في واجب مصر، بعد إمضاء المعاهدة مع الانجليز. .» وهذا قد جعل كل واحد من المفكرين المسؤولين «يتحدث اليهم في ذلك حديثاً

(۹) طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر (القاهرة: مطبعة المعارف، ۱۹۳۸).

مرتجلاً، بقدر ما كان يسمح له وقته وعمله وتفكيره السريع في حياة سريعة» تمر بهم او يمرون بها «مرّ البرق». . فقد تحدث الدكتور طه حسين نفسه الى هؤلاء الشبان فيمن تحدث، غير انه لم يقتنع بكفاية ما تحدث اليهم به، ولم ير انه «قد دلهم على ما كان يجب ان يدلهم عليه، وهداهم الى ما كان يجب ان يهديهم اليه». واستقر في نفسه ان واجب المصريين «في ذات الثقافة والتعليم بعد الاستقلال أعظم وأخطر وأشد تعقيداً، مما تحدث به اليهم «في ساعة من ليل او في ساعة من نهار، أو في قاعة من قاعات الجامعة الاميركية. . وانه يحتاج الى جهد أشق وتفكير أعمق وبحث أكثر تفصيلاً»ووعد نفسه بأن يبذل هذا الجهد، وان يفرغ لهذا البحث، وأن ينهض بهذا العبء. . . ولكنه لم ينبىء هؤلاء الشباب بشيء مما قرره، لأنه أشفق ان تحول ظروف الحياة بينه وبين إنجاز هذا الوعد. وليس أشق عليه من وعد يبذله للشباب ثم لا يستطيع له انجازاً. . .

ان كتاب «مستقبل الثقافة في مصر» كتب «لانجاز ذلك الوعد الذي قدمه الاستاذ الى الشباب الجامعيين ولم يظهرهم عليه. . .».

ان هذه المقدمة تدل دلالة واضحة على ان الدكتور طه حسين قد شعر بخطورة هذه المباحث حق الشعور، وقدر عواقب التسرع والارتجال فيها حق التقدير. . . كما تعلن اعلاناً صريحاً أنه لم يكتب الكتاب الا بعد ان بذل «الجهد الأشق» الذي قال بضرورته، وقام «بالتفكير الأعمق» الذي نوه به، و«فرغ للبحث لينهض بالعبء» الذي أشار اليه. . .

غير انه من ينعم النظر في الكتاب ـ بعد مطالعة هذه المقدمة ـ يشعر بشيء كثير من خيبة الامل، لأنه لا يجد فيه من الآراء والملاحظات ما يتناسب مع وعود العنوان وتصريحات المقدمة. فالكتاب يتألف في حقيقة الامر من مجموعة أحاديث ومقالات قليلة التناسق كثيرة التداخل، يبدو على جميع أقسامها آثار الارتجال والاستعجال، ويتخلل معظم أقسامها أنواع شتى من الاستطرادات والاستدراكات. .

فكثيراً ما يقع النظر في صفحات الكتاب على فكرة صائبة ـ معروضة بأسلوب جذاب ـ غير انه يلاحظ في الوقت نفسه كثيراً من المآخذ في المقدمات التي سبقت تلك الفكرة والملاحظات التي تلتها، فيبقى حائراً متردداً بين مواقف الاستساغة والاستنكار.

ان نظرة اجمالية الى اولى المسائل المشروحة في الكتاب تكفي للبرهنة على كل ذلك في وضوح وجلاء.

- ١ -

ان المسألة التي يفتتح بها الدكتور طه حسين أبحاث كتابه تتلخص في السؤال التالي:

هل يوجد فرق جوهري بين العقل المصري والعقل الاوروبي؟

والمؤلف يناقش هذه المسألة في أكثر من ثلاثين صفحة من الكتاب مناقشة مباشرة، ثم يعود إليها عدة مرات ـ بوسائل شتى ـ في نحو ثلاثين صفحة أخرى. . وأما الحكم الذي يصل اليه من أبحاثه ومناقشاته هذه فيتلخص في العبارات التالية:

«فكل شيء يدل على انه ليس هناك عقل اوروبي يمتاز من هذا العقل الشرقي الذي يعيش في مصر وما جاورها من بلاد الشرق القريب» (ص ٢٨).

«فمهما نبحث ومهما نستقص فلن نجد ما يحملنا على ان نقبل ان ما بين العقل المصري والعقل الاوروبي فرقاً جوهرياً» (ص ٢٩).

اني أشارك الدكتور طه حسين في هذا الحكم الصريح مشاركة تامة. . فلقد درست وناقشت هذه المسألة فيما مضى مراراً بوسائل مختلفة، وانتهيت في جميع تلك الدراسات والمناقشات الى نتيجة مماثلة لهذه النتيجة، لا بالنسبة الى المصريين فحسب، بل بالنسبة الى أمم الشرق الأدنى بوجه عام، والأمة العربية بوجه خاص. . .

ولهذا السبب، يسرني كل السرور ان أتفق مع المؤلف في هذا الحكم اتفاقاً تاماً. «ومع هذا يؤلمني جداً» ألا أستطيع الموافقة على سلسلة الآراء والأحكام التي سردها حول هذه المسألة، وان أراني مضطراً الى مخالفته في معظم المقدمات التي بنى عليها حكمه هذا، وفي بعض النتائج التي استخرجها منه. . .

اولاً، يكرر الدكتور طه حسين الحكم الذي ذكرناه آنفاً عدة مرات ـ جرياً على عادته العامة ـ ويعبر عنه في كل مرة بشكل جديد، وكلمات جديدة ـ حسب اسلوبه الخاص ـ، غير انه لا يتقيد ـ خلال هذا التكرار ـ بمعاني الكلمات، وحدودها «التقيد العلمي» الذي تتطلبه مثل هذه الابحاث. . . فينزلق إلى مهاوي الغلو والمبالغة انزلاقاً غريباً، فيبتعد عن «الحقيقة» التي كان توصل اليها ابتعاداً كبيراً. . .

مثلاً، يسترسل مرة في الحديث حتى يضيف كلمة الثقافة الى كلمة العقل فيقول:

«كلا، ليس بين الشعوب التي نشأت حول بحر الروم وتأثرت به، فرق عقلي أو ثقافي ما. . .» (ص ٢٥).

أفلا يحق لي أن اسأل الاستاذ في هذا المقام: هل يدَّعي ـ عن جد ـ أنه لا يوجد «فرق ثقافي ما» بين المصري، والفرنسي، والسوري، والايطالي؟ ان القول بعدم وجود «فرق جوهري» بين «العقل المصري، والعقل الاوروبي» شيء، والقول بأنه لا يوجد بين المصري والاوروبي «فرق ثقافي ما» شيء آخر. . . فمهما آمنت بالقضية الاولى ايماناً عميقاً، لا يمكنني ان اسلم بالقضية الثانية أبداً. . . وأعتقد اعتقاداً جازماً ان انكار وجود «الفرق الثقافي» بين

الشعوب التي نشأت حول بحر الروم، لا يختلف عن انكار وجود الشمس في رابعة النهار. . .

كما أرجّح ان المؤلف نفسه لم يكتب ذلك عن «تأمل واعتقاد»، بل كتب ما كتبه في هذا المضمار مدفوعاً بدوافع الاستعجال والارتجال ـ بالرغم من تصريحات المقدمة ـ ومجروفاً بتيار الألفاظ والكلمات. وربما كان من أبرز الأدلة على ذلك ما قاله في أواخر الكتاب حيث يختم ابحاث الكتاب بسؤال عام: «أتوجد ثقافة مصرية». ويجيب على هذا السؤال بالعبارة التالية:

«هي موجودة، متميزة بخصالها وأوصافها التي تنفرد بها من غيرها من الثقافات. . .» (ص ٥٢٥).

ولا أراني في حاجة الى البرهنة على ان مضمون هذه العبارة، يناقض القول الذي أشرنا اليه آنفاً، مناقضة صريحة. . .

* * *

ومما يجدر بالملاحظة ان مغالاة المؤلف في تشبيه المصريين بالاوروبيين وانكار وجود الفروق بينهما ـ لا تنحصر في هذه القضية وحدها، بل تتعداها الى امور أغرب منها: اذ اننا نراه يدّعي ـ في محل آخر من الكتاب ـ عدم وجود فرق بينهما من حيث الطبع والمزاج ايضاً. فهو عندما يصرّح بأنه «لا يخاف على المصريين ان يفنوا في الاوروبيين» يبرهن على ذلك بقوله:

«. . ليس بيننا وبين الأوروبيين فرق في الجوهر ولا في الطبع ولا في المزاج. . .»، (ص ٦٣).

ليس بين المصريين والأوروبيين فرق لا في الطبع ولا في المزاج! لا أدري كيف يستطيع أحد ان يدعي ذلك بصورة جدية؟ فإن الفروق في الطبع والمزاج من الأمور التي تشاهد على الدوام بين الأمم الاوروبية نفسها، وهي تبدو للعيان بين الانكليزي والفرنسي والالماني والايطالي. . . حتى بين الشمالي والجنوبي من الفرنسيين، والشرقي والغربي من الألمان، والسهلي والجبلي من الطليان. وبين الريفي والمدني والصانع والتاجر، والمثقف والعامي من جميع هؤلاء. . . فكيف يعقل مع هذا ألا يختلف طبع المصريين ومزاجهم عن طبع الأوروبيين ومزاجهم بوجه من الوجوه؟

انني أميل الى الحكم بأن الدكتور طه حسين لم يكتب هذه العبارة أيضاً عن تأمل واقتناع. بل كتبها بدافع الاستعجال وتحت تأثير توارد الكلمات.

اني لا أكون من المغالين اذا قلت: ان «نزعة التسرع في الحكم والاسراف في الكلام»

من النزعات المستولية على معظم مباحث كتاب «مستقبل الثقافة في مصر» وهذه النزعة هي التي ورطت المؤلف في مآزق غريبة، وأوقفته مواقف لا تخلو من التناقض في بعض الأحيان.

* * *

وللبرهنة على ذلك أود ان أستعرض ـ علاوة على ما ذكرته آنفاً ـ ما جاء عن الأزهر في الأقسام المختلفة من الكتاب.

يذكر الأستاذ الدكتور طه حسين الأزهر ـ في كتابه هذا ـ اولاً عندما يبحث عن اتصال مصر بالحضارة الاوروبية، فيتوسع كثيراً في وصف هذا الاتصال، لأنه يعتبره دليلاً على عدم وجود فرق جوهري بين العقلية المصرية والعقلية الاوروبية، اذ يقول: «اننا لا نجد في هذا الاتصال من المشقة والجهد ما كنا نجده لو ان العقل المصري مخالف في جوهره وطبيعته للعقل الأوروبي» (ص ٣٥).

وعندما يتطرق المؤلف الى مسألة الازهر ـ خلال هذا البحث ـ يعرضه لنا كمعهد «مسرف في التجديد»، اذ يقول حرفياً ما يلي:

«كل شيء يدل، بل كل شيء يصيح، بأن الازهر مسرف في الاسراع نحو الحديث، يريد ان يتخفف من القديم ما وجد الى ذلك سبيلاً...» (ص ٣٤).

غير اننا نراه في محل آخر من الكتاب، يتراجع قليلاً عن تعبير «الاسراف» الذي استعمله في هذا المقام، لأنه يقول:

«اصبح الازهر مسرعاً الى هذه الحضارة، يدفعه اسراعه الى شيء يشبه الاسراف ان لم يكن هو الاسراف» (ص ٦١).

كما اننا نراه في محل آخر يتناسى كل ذلك فيقول:

«ان الأزهر بحكم تاريخه وتقاليده وواجباته الدينية بيئة محافظة تمثّل العهد القديم والتفكير القديم أكثر مما تمثّل العهد الحديث والتفكير الحديث...» (ص ٩١).

ثم نراه يضيف الى ذلك ما يلي:

«شيء آخر لا بد من التفكير فيه والطب له، وهو أن هذا التفكير الأزهري القديم قد يجعل من العسير على الجيل الأزهري الحاضر اساغة الوطنية والقومية بمعناهما الأوروبي الحديث...» (ص ٩٢).

وفي الأخير عندما ينتقل الى بحث المنافسة القائمة بين الأزهر وبين الجامعة، لا يتحرج المؤلف من ابداء رأي يناقض رأيه الأول مناقضة صريحة اذ يقول:

«يقتضي أن يعدل الأزهر عدولاً تاماً عما دأب عليه من الانحياز الى نفسه والعكوف عليها والانقطاع

عن الحياة العامة. وقد يقال: ان الازهر قد أخذ يترك هذه السيرة ويتصل بالحياة العامة ويأخذ بحظوظ حسنة من الثقافات الحديثة على اختلافها. وهذا صحيح في ظاهره، لكنه في حقيقة الأمر غير صحيح. فالأزهر ما زال منحازاً الى نفسه مستمسكاً بهذا الانحياز حريصاً عليه...» (ص ٤٧٥).

أنا لا أود ان ابدي رأياً في الازهر في هذا المقام، غير اني أريد ان ألفت الأنظار الى الاختلافات الموجودة بين هذه الآراء التي صدرت من قلم واحد في موضوع واحد في كتاب واحد!

* * *

غير ان هناك شيئاً أغرب من كل ذلك أيضاً: فإن المؤلف لا يكتفي بالبرهنة على عدم وجود فرق جوهري بين العقل المصري والعقل الاوروبي، بل يحاول ان يبرهن على ان مصر ليست جزءاً من الشرق، ويسير بين سلسلة آراء وملاحظات ـ يكتنفها الغموض والتضارب من كل الجهات ـ ويلوم الأوروبيين الذين يقولون ان مصر جزء من الشرق، وان المصريين فريق من الشرقيين، ثم يقول:

«ان من السخف الذي ليس بعده سخف اعتبار مصر جزءاً من الشرق...» (ص ١٨).

غير أنه لا يلبث ان يتناسى قوله هذا، ويدخل المصريين في عداد الشرقيين، في عشرات المواضع من الكتاب. . لا أرى حاجة في هذا المقام ـ لتعدادها، فأكتفي بذكر ما يقوله المؤلف في هذا الشأن في أواخر الكتاب، عندما يشرح اقتراحه في صدد فتح مدارس مصرية في الاقطار العربية. فإنه يقول اذ ذاك:

«ما أظن ان السياسة الوطنية لهذه الأقطار تكره ان تنشأ فيها مدارس مصرية، تحمل الى ابنائها ثقافة عربية شرقية، ويحملها اليهم معلمون شرقيون مثلهم...» (ص ٥٢٢).

ـ ٢ ـ

وأما مآخذ المقدمات والبراهين التي بنى عليها مؤلف الكتاب «الحكم» الذي ذكرناه آنفاً، فهي كثيرة ومتنوعة، سأكتفي بذكر ثلاثة منها، لاعطاء فكرة عامة عنها:

١ ـ عندما يسأل المؤلف: «أمصر من الشرق أم من الغرب». يوضح قصده من هذا السؤال بقوله: «أنا لا أريد بالطبع الشرق الجغرافي والغرب الجغرافي، وانما أريد الشرق الثقافي والغرب الثقافي» ثم يعقب قوله هذا بالعبارات التالية:

«فقد يظهر ان في الارض نوعين من الثقافة يختلفان أشد الاختلاف، ويتصل بينهما صراع بغيض، ولا يلقى كل منهما صاحبه الا محارباً او متهيئاً للحرب: أحد هذين النوعين هذا الذي نجده في أوروبا منذ العصور القديمة، والآخر هذا الذي نجده في أقصى الشرق منذ العصور القديمة ايضاً»... (ص ٧٠).

يصعب علي جداً ان أوافق المؤلف على ما جاء في عباراته هذه: لا أدري ما هي الثقافة التي كانت موجودة في أوروبا منذ القرون القديمة؟ وما هو الصراع البغيض الذي اتصل بين هذه الثقافة وثقافة الشرق الاقصى المخالفة لها؟ ومتى وكيف حدث هذا الصراع، وبأي شكل انتهى؟ ما هي الحروب التي حدثت بين هاتين الثقافتين، كلما التقتا؟ ما هي تواريخ التقاء هاتين الثقافتين المتخاصمتين؟ وما هي تفاصيل الحروب التي نشبت بينهما كلما حدث هذا الالتقاء؟

ان كل ما أعرفه عن التاريخ بوجه عام، وتاريخ الحضارة، وتاريخ الفلسفة وتاريخ العلوم بوجه خاص. . . لا يساعدني «مع الاسف الشديد» على اعطاء اجوبة مثبتة على هذه الاسئلة. . وبعكس ذلك، كل ما أعرفه في هذا المضمار يحملني على القول بخلاف ذلك تماماً. . كل ما أعرفه في هذا المضمار يحملني على القول بأن الصراع الذي حدث بين الثقافات والحضارات التي نشأت وترعرت حول بحر الروم نفسه، كان أشد وأعنف وأطول من الخصام الذي حدث بين هذه الثقافات والثقافات الهندية والصينية، بدرجات كبيرة. . .

مع هذا أتساءل حائراً: ما الفائدة من هذه الأبحاث في هذا المقام؟ ما شأن هذه القضية بشرقية مصر أو غربيتها؟ وهل من علاقة منطقية بين هذه القضية وبين مسألة وجود أو عدم وجود فروق جوهرية بين العقل المصري والعقل الأوروبي؟

يتساءل المؤلف في هذا المقام:

- «ايهما أيسر على العقل المصري: ان يفهم الرجل الصيني او الباباني، او ان يفهم الرجل الفرنسي او الانكليزي؟».

«هذه هي المسألة التي لا بد من توضيحها وتجليتها قبل ان نفكر في الأسس التي ينبغي ان نقيم عليها ما ينبغي لنا من الثقافة والتعليم» (ص ٧).

وهل من مفكر يقول - في مصر او في غير مصر - بوجوب اقامة الثقافة والتعليم على أسس ثقافة الصين أو اليابان؟

انني أعتقد ان هذه الابحاث كلها من الامور الاستطرادية التي لا ضرورة لها ولا فائدة منها: فلا الاتفاق في امرها يكون سبباً كافياً لقبول الحكم المتعلق بعدم وجود فرق جوهري بين العقل المصري والعقل الاوروبي، ولا الاختلاف في شأنها يكون سبباً مبرراً لرفض ذلك الحكم. كما ان الاتفاق عليها لا يستلزم الاتفاق او الاختلاف في تثبيت الأسس التي يجب ان تقام عليها الثقافة والتعليم، في مصر وفي سائر البلاد العربية.

* * *

٢ ـ قبل ان ينتهي المؤلف من مناقشة قضية «الشرق والغرب» يتطرق الى مسألة اخرى، فيثير قضية «تأثير وحدة الدين ووحدة اللغة في تكوين الدول» انه يقول في هذا الصدد ما يلي:

«من المحقق ان تطور الحياة الانسانية قضى منذ عهد بعيد بأن وحدة الدين ووحدة اللغة، لا تصلحان اساساً للوحدة السياسية، ولا قواماً لتكوين الدول...» (ص ١٦).

«فقد تخففت اوروبا من اعباء القرون الوسطى، وأقامت سياستها على المنافع الزمانية، لا على الوحدة المسيحية، ولا على تقارب اللغات والأجناس...» (ص ١٨).

ان هذه الآراء تستوقف النظر، وتستوجب المناقشة في عدة وجـوه:

أولاً ـ يستعمل المؤلف في الفقرة الاولى تعبير «وحدة اللغة»، وفي الفقرة الثانية تعبير «تقارب اللغات». ولا أراني في حاجة الى الايضاح بأن الفرق بين مفهومي التعبيرين المذكورين كبير جداً.

ثانياً ـ يسوي المؤلف ـ في كلماته هذه ـ بين وحدة الدين ووحدة اللغة من وجهة التأثير السياسي، ويدعي ان تأثيرهما في السياسة كان من خصائص القرون الوسطى، وان اوروبا تخلصت من تأثير هذين العاملين منذ عهد بعيد...

انني اعتقد ان كل ذلك مخالف لحقائق التاريخ وقوانين الاجتماع مخالفة صارخة: فإن عمل وحدة اللغة في الحياة الاجتماعية والحوادث التاريخية، يختلف عن عمل وحدة الدين اختلافاً كلياً. يذكر التاريخ ـ بين حوادث القرون الوسطى والقرون التي تلتها ـ أمثلة كثيرة لعمل الدين في السياسة، كما يسجل وقائع عديدة تظهر تأثيرات مبدأ «حقوق الملوك» في تكوين الدول وتوحيدها، ويذكر امثلة كثيرة لانضمام بعض الاقطار الى اخرى، بسبب وقائع التزاوج والتوارث التي حدثت بين الاسر المالكة. ولكنه لا يذكر ـ بين حوادث تلك القرون ـ مثالاً واحداً عن تكوين دولة على اساس «وحدة اللغة».

ان وحدة اللغة لم تصبح من القوى الفعّالة في تكوين الدول وتوجيه السياسات إلا في القرن الأخير، وإلا بعد ان فقدت «وحدة الدين» قوتها وتأثيرها في هذا المضمار... كما ان تأثير «وحدة اللغة» في السياسة لم ينته بانتهاء الفرق المذكور بل ازداد شدة في القرن الذي نعيش فيه، وهو لا يزال مستمراً وشديداً...

ولهذه الأسباب أقول: ان قياس «وحدة اللغة» على «وحدة الدين» في هذا المضمار، والادعاء انها فقدت تأثيرها السياسي وعملها التكويني منذ عهد بعيد... لا يتفق مع حقائق التاريخ، بوجه من الوجوه...

يقول المؤلف اثباتاً لمدّعاه: ان السياسة شيء والدين شيء آخر. اني أوافقه على قوله هذا، ومع هذا أستغرب كيف يسوغ لنفسه ان يحشر اللغة مع الدين في الفقرات التي تلي هذا الكلام! فلنقل ولنصِحْ مع المؤلف: ان السياسة شيء والدين شيء آخر، ولكننا هل نستطيع ان نقول: ان السياسة شيء واللغة شيء آخر؟ لا شك في اننا نستطيع ان نقول للناس: ليحتفظ كل منكم بمعتقده الديني لنفسه، ولكن هل نستطيع ان نقول لهم: ليحتفظ كل منكم بلغته لنفسه؟

يقول المؤلف: ان أوروبا أقامت سياستها على المنافع الزمانية، فهل يستطيع ان يدعي ان اللغة لا تدخل في نطاق المنافع الزمانية؟ إذا شك في ذلك رجوت منه ان يتصور نفسه ـ لحظة واحدة ـ فرداً في رعاية مملكة أجنبية، لا يعرف شيئاً عن لغتها الرسمية، ويستعرض انواع المشاكل التي يقع فيها في كل خطوة من خطوات حياته اليومية، فليقل عندئذٍ هل اللغة خارجة عن نطاق الأمور الزمانية؟

لننعم النظر في سياسة الدول التي قطعت أبعد الأشواط في فصل الدين عن السياسة، وغالت أشد المغالاة في حصر أعمال الدولة في نطاق الأمور الزمانية: هل هي أقدمت على فصل اللغة أيضاً عن السياسة؟ وهل تركت مسائل اللغة خارجة عن ساحة أعمال السلطات الزمانية؟

انني اعتقد اعتقاداً جازماً ان اللغة تختلف عن الدين من وجوه الطبيعة الذاتية والتأثير النفسي، والعمل الاجتماعي. ان عدم ملاحظة هذا الفرق الجوهري ـ الموجود بين اللغة والدين ـ من هذه الوجوه المختلفة ، قد عرّض المؤلف لأخطاء كبيرة، وأوقفه مواقف يخالف فيها أثبت وقائع التاريخ، واظهر حقائق الاجتماع مخالفة صريحة.

يحاول المؤلف ان يستشهد على اقواله الآنفة بتاريخ الاسلام ايضاً. غير ان محاولاته هذه لا تزيده إلا تغلغلاً في الأغلاط وتباعداً عن حقائق التاريخ. . .

* * *

٣ ـ يتحدث المؤلف عن اتصال مصر بأوروبا، وعن اندفاعها في اقتباس الحضارة الاوروبية، معتبراً سهولة هذا الاتصال، وسرعة هذا الاندفاع من الدلائل التي تبرهن على عدم وجود «فرق جوهري بين العقل المصري والعقل الاوروبي».

غير انه خلال ذلك يتطرق الى «نظم الحكم وأشكال الحياة السياسية» في مصر، ويبدي رأياً غريباً في هذا الصدد إذ يقول:

«ان الذين ارادوا ان يستبدوا بأمور مصر في العصر الحديث كانوا يذهبون مذهب لويس الرابع عشر

واشباهه، اكثر مما كانوا يذهبون مذهب عبد الحميد وامثاله» (ص ٣٢).

في اعتقادي ان هذا الرأي لا يستطيع ان يقاوم أبسطَ المناقشات.

فلنفكر اولاً: ماذا يقصد المؤلف من تعبيرات «مذهب لويس الرابع عشر وأشباهه ومذهب عبد الحميد وأمثاله»؟ ان ذلك يظهر بوضوح في العبارات التي سبقت الفقرة الآنفة الذكر والتي تلتها. فقد قال المؤلف، قبل الفقرة المذكورة: «ان نظام الحكم المطلق عندنا في العصر الحديث كان متأثراً بنظام الحكم المطلق في اوروبا قبل انتشار النظام الديمقراطي... وان نظام الحكم المقيّد عندنا كان متأثراً بنظم الحكم المقيّد في أوروبا أيضاً...».

كما قال بعد الفقرة المذكورة: «والذين أرادوا ان يحكموا مصر حكماً مقيداً بالعدل، دون ان يشركوا الشعب معهم في الحكم كانوا يتخذون لحكمهم قيوداً اوروبية لا شرقية» لأنهم نقلوا نظم الادارة والحكم من أوروبا، «ولم يستمدوها مما كان مألوفاً عند ملوك المسلمين وخلفائهم في القرون الوسطى...».

بعد ان فهمنا بهذه الصورة ما يقصده المؤلف من هذه التعبيرات يقتضي ان نتوجه اليه بالاسئلة التالية:

هل يستطيع ان يدعي ان عبد الحميد لم يستند في حكمه واستبداده الى نظم اوروبية؟ وهل يستطيع ان يقول بأن بلاط القاهرة لم يتأثر ببلاط الآستانة؟

أما انا فأستطيع ان ابرهن بكل سهولة ان حكم عبد الحميد أيضاً لم يكن من النوع الذي كان مألوفاً عند ملوك المسلمين وخلفائهم في القرون الوسطى، وعلى ان استبداده ايضاً كان متأثراً الى حد بعيد «بنظام الحكم المطلق في أوروبا» كما استطيع ان ابرهن على ان تأثيرات الآستانة في القاهرة كانت واضحة جداً.

... مع هذا أرى من الضروري ان اسأل: ما الفائدة من إثارة هذه المسائل في هذا المقام؟ وهل من علاقة منطقية وعلمية بينها، وبين المسألة الاصلية التي يعالجها المؤلف في الصفحات التي ذكرناها؟

* * *

هذه ثلاثة نماذج واضحة على «المباحث الاستطرادية» التي كثيراً ما يحشرها المؤلف بين مباحثه الاصلية، ويورط نفسه من جرائها في اغلاط كبيرة...

من المعلوم ان «التفكير العلمي» يتطلب تحليل المسائل، وتجزئة المشاكل، ليسهل معالجة كل جزء منها على حدة، واما الخطة التي يسير عليها الدكتور طه حسين في ابحاثه هذه ـ في اكثر الاحيان ـ فمعكوسة لذلك تماماً: لأنه كثيراً ما يخلط المسائل بعضها ببعض.

ويدخل بعضها في بعض، فيزيدها بذلك تعقيداً وإشكالاً . . . وكثيراً ما يحاول ان يبرهن على كل قضية بمجموعة قضايا أخرى، اكثر حاجة الى البحث والبرهنة من القضية الأصلية نفسها.

- ٣ -

بعد الانتقادات التي سردتها آنفاً، اعتراضاً على بعض الآراء التي دوّنها الدكتور طه حسين في الصفحات السبعين الاولى من كتابه، خلال درسه للمسألة المبحوث عنها ـ اعني مسألة العقل المصري، والعقل الاوروبي ـ لا بد لي من ان انقل البحث إلى وجهة نظر اخرى، فأقول كلمة في بعض النقائص التي ألاحظها على بحوث المؤلف في هذا الباب، من جراء عدم التفاته إلى بعض الأمور المهمة، بالرغم من شدة علاقتها بالموضوع، وبالرغم من ضرورة ملاحظتها لإتمام بحث المسألة من جميع وجوهها.

لا شك في ان الطريقة المثلى لدرس مثل هذه المسائل درساً علمياً، وحلها حلاً منطقياً، هي طريقة الاستقراء والمقارنة: اجراء مقارنة مباشرة بين الشرق والغرب ـ بين مصر وأوروبا ـ من حيث العقل والثقافة والطبع والمزاج، واستعراض الفروق والمشابهات التي تتجلى بينهما من هذه الوجوه المختلفة، ثم البحث عن جوهرية وعدم جوهرية الفروق المذكورة، وذلك على اساس مقارنتها بالفروق التي تلاحظ بين الأمم الأوروبية المختلفة من جهة وبين ماضي تلك الأمم وحاضرها من جهة أخرى. . .

ان الدكتور طه حسين بقي بعيداً عن هذه الطريقة من أول ابحاثه هذه الى آخرها. وقد نجم عن هذا الابتعاد نقصان خطيران:

أولاً: لم يلتفت المؤلف إلى أهم الفروق الموجودة بين الشرق والغرب، وهي التي تشاهد بينهما من وجهة نظم الأسرة واوضاع المرأة، والأوصاف النفسية ـ الخلقية والعقلية ـ التي تتبع تلك النظم والأوضاع. . .

ثانياً: لم يذكر المؤلف شيئاً عن الآراء المستندة إلى الاختبارات العقلية ومقاييس الذكاء. . .

ومما يزيد في خطورة هذا النقص الأخير هو ان بعض هذه الآراء كانت حامت حول مصر مباشرة، واستندت إلى الاختبارات التي اجريت في مصر على جماعة من المصريين، بمساعدة جماعة من كلية الآداب المصرية نفسها، كما سيظهر للقارىء من التفاصيل التالية:

كانت الحكومة المصرية قد استدعت الدكتور كلاباريد ـ استاذ علم النفس في جامعة جنيف، وأحد اساطين هذا العلم في العالم ـ قبل نحو عشر سنوات، وطلبت منه ان يدرس المدارس المصرية، ويبدي لها آراءه في بعض المسائل المتعلقة بوجوه اصلاحها. فأراد

الاستاذ المشار اليه ان يستفيد من وجوده في مصر لهذا الغرض، لدرس «العقل المصري» درساً علمياً. وقام بسلسلة اختبارات عقلية بمساعدة جماعة من المعلمين والطلبة، وتوصل من اختباراته هذه إلى نتيجة تستلفت الأنظار: فقد لاحظ ان معادل الذكاء في مصر يكون سوياً عند الصغار، غير انه يأخذ في التأخر والهبوط عن المستوى الطبيعي المعروف في اوروبا بسرعة غريبة بعد سن الطفولة... اهتم الدكتور كلاباريد بهذه النتيجة، وأعلم بها زملاءه في «معهد جان جاك روسو» في جنيف قبل ان ينتهي من مهمته في مصر، وهؤلاء نشروا رسالته هذه في مجلة «المربي» التي تصدر في لوزان... هذه المسألة انعكست بعد مدة على الصحافة المصرية فنشرت مجلة الهلال مقالة لأحد الأساتذة يشرح فيها الاختبارات المبحوث عنها ويحاول تعليل النتيجة المذكورة بفرضية يراها[10].

أفليس من الغريب ألا نجد أية اشارة كانت الى هذه المباحث في كتاب الدكتور طه حسين بين صحائفه الكثيرة المخصصة لدرس مسألة «وجود وعدم وجود فرق جوهري بين العقل المصري والعقل الاوروبي»؟ يتطرق الدكتور في كتابه هذا ـ خلال بحث هذه المسألة ـ الى امور متنوعة جداً... من مباحث التاريخ القديم الى مسائل السياسة والدين.. من ثقافة الصين الى مدرسة الاسكندرية... من حكم لويس الرابع عشر الى استبداد عبد الحميد... من أسباب انحلال الدولة الاسلامية في القرون الوسطى الى أساليب الحكم المقيد في مصر... من تأثير الديانة المسيحية في تكوين العقلية الأوروبية الى نظر الاسلام الى المسيحية... من انقطاع التجارة بين الشرق والغرب في القرون الوسطى الى دخول الراديو الى الأزهر الشريف في العصر الحديث... يتطرق الدكتور الى مسائل لا تعد ولا تحصى... ولا يشير الى البحث العلمي الذي ذكرناه آنفاً مع أنه يتعلق بموضوع درسه مباشرة!

اني لا أذكر اختبارات كلاباريد وآراءه في هذا المقام اقتناعاً بها او تصويباً لها، بل أصرح بهذه المناسبة بأنني كنت من المعترضين عليها، فقد انتقدت تلك الاختبارات في حينها، وأظهرت مواطن الخطأ فيها، واعترضت على ما نشر في الهلال في شأنها، واسندت في ذلك الى الاختبارات العقلية المتنوعة التي قمت بها بنفسي في مدارس بغداد[11].

كما أصرح بأن الاختبارات الاخيرة كانت أعطتني نتائج مماثلة لنتائج الاختبارات التي جرت في أوروبا وأميركا تمام المماثلة[12].

(١٠) منصور فهمي، في: الهلال، (كانون الاول / ديسمبر ١٩٢٩).

(١١) مجلة التربية والتعليم (بغداد)، العدد ٢٤ (نيسان / ابريل ١٩٣٠)، ص ١٥٤، والعدد ٣٧ (كانون الاول / ديسمبر ١٩٣٠)، ص ٣٩٩.

(١٢) المصدر نفسه، العدد ١٩ (حزيران / يونيو ١٩٢٩)، ص ٣٠٣.

فلم أذكر اختبارات الدكتور كلاباريد هنا، لأرد بها على رأي الدكتور طه حسين، وانما ذكرتها لأظهر للعيان (بمثال آخر وبوضوح اكبر) ما في خطة البحث التي سار عليها الدكتور من الغرابة والنقص.

* * *

أعتقد أن الانتقادات التي سردتها آنفاً عن المسألة الاولى من المسائل التي حاول الدكتور طه حسين درسها ومعالجتها في كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» تكفي لاعطاء فكرة عامة عن حظ الكتاب المذكور من القيمة العلمية. . .

مسألة تعليم اللاتينيــة واليونانيــة

في كتاب مستقبل الثقافة في مصر

ـ ١ ـ

يثير الدكتور طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة في مصر مسألة «اللاتينية واليونانية» بشكل يستلفت الانظار ويستدعي الاهتمام:

يستهل كلامه الطويل عن هذه المسألة (ص ٢٨٥ ـ ٣٠٢) بقوله «إن وزارة المعارف لا تريد أن تقف عندها ولا ان تفكر فيها، لأنها غريبة بالقياس اليها، بل هي غريبة شاذة بالقياس إلى الكثرة العظمى من المثقفين المصريين مع انها في نفسها، من أوضح المسائل وأجلاها...». ثم يستعرض الأدوار التي مرت على هذه المسألة في مصر، ويشرح بإيجاز كيف «ان صاحب المقام الرفيع علي ماهر باشا كان قد شعر بخطر هذه المسألة وهمَّ بحلها» عندما كان وزيراً للمعارف. فقد بدأ بإدخال اللاتينية واليونانية في بعض المدارس الثانوية، وأقر تعليم هاتين اللغتين في الجامعة ـ بالقياس الى كلية الآداب والحقوق ـ غير انه لم يمض زمن طويل على ذلك، حتى ألغيت اللاتينية واليونانية من المدارس الثانوية وقام «صراع عنيف حول أقرار اللاتينية بالقياس الى كلية الحقوق، وانتهى هذا الصراع بانتصار خصوم اللاتينية...».

يصف الدكتور طه حسين «الحالة الحاضرة» التي نجمت عن ذلك بأشد أوصاف اللوم وأعنفها، فيبذل في حديثه كلمات «المضحك، المخجل، المخزي...» ويوصل الأمر الى درجة استعمال ألذع التعبيرات وآلمها من «الرضا بالهوان» الى «الاستخذاء أمام الأوربيين» و«الاطمئنان الى الخزي المبين»...

وذلك أنه يعتقد بضرورة اللاتينية واليونانية للثقافة العالية، ويعبِّر عن اعتقاده هذا بكلمات قاطعة فيقول:

«أنا مؤمن أشد الايمان وأعمقه وأقواه، بأن مصر لن تظفر بالتعليم الجامعي الصحيح، ولن تفلح في تدبير مرافقها الثقافية الهامة، إلا إذا عنيت بهاتين اللغتين، لا في الجامعة وحدها، بل في التعليم العام قبل كل شيء» (ص ٢٨١) «لأن اللاتينية واليونانية أساس من أسس العلم والتخصص» (ص ٢٨٥) «فيجب ان تفرضا على كل من يريد العلم الخالص والتخصص فيه» (ص ٢٧٦) و«لأن التعليم العالي الصحيح لا يستقيم في بلد من البلاد الراقية إلا اذا اعتمد على اللاتينية واليونانية على انهما من الوسائل التي لا يمكن إهمالها والاستغناء عنهما. . .» (ص ٢٩٢).

ولهذا السبب، يوجه الدكتور إلى معارضيه السؤال التالي، ويجيب عليه بالملاحظات التي تليه:

«والسؤال الذي يجب ان نلقيه وان نجيب عنه في صراحة وإخلاص وفي وضوح وجلاء هو هذا السؤال: أنريد أن ننشىء في مصر بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها من البيئات العلمية في أي بلد من البلاد الاوروبية الراقية او المتوسطة أم لا نريد؟ فإن كانت الثانية فقد خسرت القضية، وليست مصر في حاجة الى يونانية ولا الى لاتينية، وليست مصر في حاجة إلى جامعة وإلى كلياتها، بل حسبها ان تعود إلى عهدها ايام الاحتلال، وان تسير سيرة المستعمرات وتكتفي ببعض المدارس العالية لتخريج من تحتاج اليهم من الموظفين. وان كانت الاولى فقد ربحت القضية، ولا بد من العناية بهاتين اللغتين لا في الجامعة وحدها، بل في المدارس العامة ايضاً[١٣]» (ص ٢٨٨).

يظهر من هذه العبارات ان الدكتور يعتبر هاتين اللغتين من لوازم الجامعة الاساسية، ويدّعي ان عدم العناية بهما لا يختلف كثيراً عن طلب الغاء الجامعة نفسها، ويرى بأن ذلك لا يجوز الا إذا طُلب من مصر أن تعود الى عهدها ايام الاحتلال وان تسير سيرة المستعمرات. . .

وقد يخطر على بال القارىء ان يسأل مستغرباً: إذا كانت المسألة بهذه الدرجة من

---

(١٣) يستعمل الدكتور طه حسين في الفقرات التي نقلناها آنفاً، وفي سائر الاقسام في كتابه تعبيرات (التعليم العام والمدرسة العامة)، بمعنى (التعليم الثانوي والمدرسة الثانوية) فيخرج على المعقول والمألوف في وقت واحد، باستعمال هذه التعبيرات ـ على هذا المنوال ـ استعمالاً مخالفاً لمعانيها اللغوية من جهة، ولمعانيها الاصطلاحية من جهة أخرى. نظن ان الدكتور أراد أن يقتدي بالانكليز الذين يسمون نوعاً من مدارسهم الثانوية بمثل هذا الاسم public school غير أننا نود أن نلفت الانظار إلى أن هذا الاسم عندهم من المواريث التاريخية التي لم تعد تنطبق على مسمياتها بوجه من الوجوه. لأنهم كانوا سموا التعليم في تلك المدارس باسم (التعليم العام) تمييزاً له (من التعليم الخاص) الذي كان يجري في بيوت الخواص على أيدي معلمين خاصين، وذلك قبل ان تتولد فكرة التعليم العام بالمعنى الذي نفهمه الآن.

فإذا كانت التقاليد الانكليزية المؤسسة في هذا الباب، تحمل القوم على الاستمرار في استعمال هذا الاسم الموروث من سالف القرون، بالرغم من عدم مطابقته لمسماه الحاضر، فهل يجوز لنا ان نقتدي بهم في مثل هذه التسميات الشاذة؟.

الوضوح والجلاء فكيف وجدت هذه المقاومة وهذا الازورار في دوائر المعارف ومحافل المثقفين؟ إن الدكتور يبدي هذا الاستغراب فيقول: «ومن أغرب الأشياء في نفسي وأبعدها عن فهمي ألا يفطن لها ولا يهتدي اليها الذين ينهضون بشؤون مصر ويقومون على تدبير الأمور فيها، والذين يشرفون على التعليم فيها بنوع خاص...» (ص ٢٨١).

يبحث الدكتور ـ مع هذا ـ عن أسباب هذه المقاومة عدة مرات، فيعزوها الى عوامل عرضية مثل استياء الانكليز من انتخاب معلمي هاتين اللغتين من الفرنسيين والبلجيكيين (ص ٢٧٥)، او كيد استاذ من أساتذة كلية الحقوق للعميد الاول لكلية الآداب الحكومية (ص ٢٧٩)، غير انه يعزوها في المرة الثانية إلى عوامل أساسية تتلخص ـ من حيث الأساس ـ في نقص ثقافة القائمين بشؤون التعليم في مصر (ص ٢٨١).

يقول المؤلف: «وأكبر الظن ان مصدر هذا إنما هو ان الجيل الحاكم والمرتقي الى الحكم لا يتقن العلم بالشؤون الثقافية في أوروبا ولا يكاد يعرف منها إلا ظواهرها، وظواهرها القريبة اليسيرة التي لا يحتاج فهمها ولا العلم بها الى جهد ولا عناء» (ص ٢٨١). «إذ ان منهم من تعلّم في المدارس المصرية وانتهى إلى غاية التعليم العالي المصري أيام الاحتلال، ثم وقف عند ذلك ولم يتجاوزه فلم يعرف من حقيقة التعليم شيئاً او لم يكد يعرف منه شيئاً..» (ص ٢٨١). «ومنهم من اتصل بالجامعات الأوروبية قبل ان يتم التعليم العالي في مصر أو بعد أن أتمه فدرس فيها وظفر ببعض أجازاتها، ولكنه درس فيها عجلاً وظفر بأيسر إجازاتها وأهونها وانتفع في هذا كله بنظام المبادلات التي تقره الجامعات الاوروبية لتيسر على الأجانب الاختلاف اليها، وترغبهم في الاتصال بها...» (ص ٢٨٢)، و«لذلك عاد من أوروبا دون ان يعرف من الحياة العقلية الأوربية إلا ظواهرها وأشكالها...» (ص ٢٨٣). وان «بين الذين ذهبوا الى اوروبا وعادوا منها وبين الذين أقاموا في مصر واتصلوا بأوروبا بعض الاتصال، من ألمّ ألماماً يسيراً بل إلماماً ناقصاً مشوهاً بهذه الخصومة التي قامت في أوروبا منذ أواخر القرن الماضي بين الديمقراطيين والمتطرفين من جهة، وبين المعتدلين والمحافظين من جهة اخرى حول تعليم اللاتينية واليونانية» (ص ٢٨٤).

«إنهم فهموا هذه الخصومة على غير وجهها الصحيح، وظنوا أن التجديد يقتضي بعض هذه الأشياء القديمة» «ولم يخطر لهم أن يتعمقوا هذه الخصومة ولا ان يتبنوا موضوعها وغايتها» (ص ٢٨٥).

«إن المقاومة التي تلقاها اللاتينية واليونانية في مصر نشأت من هذا النقص الأساسي. فلو خطر لهؤلاء ان يتعمقوا هذه الخصومة لعرفوا ان موضوعها لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة وأنما كان ضرورة فرضهما على جميع التلاميذ الذين يختلفون الى المدارس الثانوية ويتصلون بالتعليم العالي على اختلاف فروعه وألوانه لا سيما بعد أن انتشر التعليم وطمعت فيه الطبقات كلها، طبقات الاغنياء والفقراء وأواسط الناس» (ص ٢٨٥).

يحاول الدكتور ان يصحح مزاعم هؤلاء فيؤكد ان «موضوع الخصومة كان في حقيقة الامر

هذه المسألة: أيجب ان يتهيأ الناس جميعاً للعلم والتخصص ليصبحوا جميعاً قادة للرأي ومديرين للأمور العامة، أم يجب ان يتهيأ بعضهم لحياة العلم والتخصص وأن يتهيأ أكثرهم للحياة العاملة التي تيسر لهم الاضطراب في طلب الرزق وكسب القـوت؟ فإن تكن الأولى فلا بد من اللاتينية واليونانية، أنهما اساس من أسس العلم والتخصص؛ وإن تكن الثانية فكثرة الناس محتاجة الى التعليم الفني من جهة، والى التعليم العام الحديث الذي يعرض عن اللاتينية واليونانية إلى اللغات الحية والعلوم التجريبية، بشرط ان تظل اللاتينية واليونانية مفروضتين على كل من يريد العلم الخالص والتخصص فيه» (ص ٢٨٥ ـ ٢٨٦).

مع هذا يلاحظ الدكتور طه حسين ـ في محل آخر من كلامه ـ ان المقاومة التي تلقاها اللاتينية واليونانية في مصر لا تنحصر في دوائر المعارف بل تشمل معاشر المثقفين بأجمعهم... أفلا يلاحظ ذلك ايضاً، ويعلله «بالعادة لا أكثر ولا أقل» إذ يقول «إنهم لم يتعلموا اللاتينية ولا اليونانية ولم يسمعوا بهما اثناء اختلافهم إلى المدارس العامة، وقد رأوا مصر تعيش عيشتها الحديثة من غير هاتين اللغتين، فلم يترددوا فيما انتهوا اليه من الاقتناع بأن تعليم هاتين اللغتين لا حاجة أليه، ولغو لا خير فيه» (ص ٢٩١).

وبعد ذلك، يكرر المؤلف دعوته الى العناية بهاتين اللغتين اعتباراً من الدراسة الثانوية، فيقترح تنويع التعليم الثانوي الى ثلاثة انواع، على ان يستند النوع الواحد منها الى تعليم اللغات القديمة يفرض فيه «على الطالب درس اللاتينية ولغة اجنبية حية، ويترك له الخيار بين اللغة اليونانية ولغة اوروبية اخرى» ويحتم الانتساب الى هذا الفرع على «كل من أراد ان يهيء نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الادبية المختلفة» بما فيها الفلسفة والتاريخ والجغرافيا (ص٣٠١).
ولا يجهل المؤلف المقاومة التي ستلقاها فكرته هذه من مختلف المحافل والبيئات فيقول: «أنا أسمع في أثناء إملائي هذه الكلمات صياح الصائحين، وأحس هياج الهائجين، وأشعر بما سيثور من سخط، ولكني مع ذلك مقتنع بما أقول، مؤمن بصواب ما أدعو اليه، ملح في هذه الدعوة غير حافل بالرضا ولا بالسخط، ولا معني إلا بما أعتقد انه يحقق المنفعة الثقافية للمصريين» (ص ٣٠٠).

إن من هذه الاقتباسات التفصيلية التي لخصت فيها آراء الدكتور طه حسين دون ان أبدي شيئاً من موافقتي لها او اعتراضي عليها يتبين بكل وضوح وجلاء ان مسألة اللاتينية واليونانية في مصر تطورت تطوراً غريباً ووصلت الى طور حاد يحتاج الى قرار حاسم.

هذه المسألة لم توضع على بساط البحث في محافل المعارف والتربية في سائر الاقطار العربية، غير ان إثارتها ومناقشتها في مصر بهذه الصورة مما يحمل المحافل المذكورة ايضاً على التفكير في أمرها، لتكوين رأي صريح فيها، واتخاذ قرار معقول في شأنها.

ولهذا السبب، رأيت من واجبي ان أتدخل في هذا البحث الذي يثيره الدكتور في كتابه، وأبدي ما لدي من الملاحظات حول هذه المسألة التي أعتقد ان الطريقة المثلى لحل امثالها هي:

درسها اولاً من وجوهها الاوروبية البحتة درساً صحيحاً مجرداً عن فكرة قبلية مع ملاحظة العوامل التاريخية التي أثرت عليها في الماضي والمذاهب الفكرية التي تحوم حولها في الحاضر. ثم يتلو ذلك الإقدامُ على التفكير في المسألة من وجهة احوال بلادنا وحاجات امتنا، مع الاستنارة بالاختبارات التي تكونت والآراء التي تبلورت حولها في اوروبا.

واني، عملاً بما تقتضيه هذه الطريقة، ابدأ بحثي بإلقاء نظرة إجمالية على تاريخ تعليم اللاتينية واليونانية في البلاد الغربية فأقول:

من المعلوم ان اللغة اللاتينية كانت لغة روما في القرون الوسطى، غير انها صارت بعد ذلك لغة الطبقة المديرة والمستنيرة في جميع انحاء اوروبا الغربية عندما دخلت في حكم روما، كما اصبحت لغة الدين والصلاة في تلك البلاد عندما اعتنقت الديانة المسيحية، وأخيراً صارت من دعائم الكنيسة الكاثوليكية عندما تكونت الكنيسة المذكورة، وأخذت تبسط سلطتها على جميع الدول والدويلات التي تدين بها.

فقد تبنت الكنيسة اللغة اللاتينية واتخذتها واسطة لضمان وحدتها، ولذلك عملت على نشرها في جميع البلاد التي دخلت تحت حوزتها، حتى بعد تضاؤل سلطة الامبراطورية الرومانية وزوالها بصورة نهائية.

وأما اليونانية فقد حافظت على كيانها في معظم البلاد التي انتشرت فيها بالرغم من استيلاء الرومان عليها، كما انها أصبحت لغة الدولة بعد انفصال الشرق عن الغرب، وتكوّن الامبراطورية الشرقية مستقلة عن إمبراطورية روما الغربية، كما أصبحت لغة الدين والصلاة في العالم الارثوذكسي عندما اعتنقت الامبراطورية المذكورة الديانة المسيحية. بهذه الصورة تقاسمت اللغتان اللاتينية واليونانية السيطرة على الحياة الدينية في أوروبا المسحية، فأصبحت الطقوس والصلاة المسيحية احتكاراً للاتينية في أوروبا الغربية في جميع البلاد التي اعتنقت المذهب الكاثوليكي، واحتكاراً لليونانية في اوروبا الشرقية - في جميع البلاد التي اعتنقت المذهب الارثوذكسي - واستمر الحال على هذا المنوال طوال القرون الوسطى حتى عصر النهضة وظهور البروتستانتينية.

وأما الحياة الأدبية العلمية في القرون الوسطى، فمن المعلوم أنها لم تجد من يزاولها ويهتم بها إلا من رجال الدين، فعاشت وترعرت في ظلال الكنائس والاديرة، وارتبطت لذلك - هي أيضاً باللغة اللاتينية. فأصبحت هذه اللغة لغة العلم والادب في جميع بلاد الغرب علاوة على كونها لغة الدين والصلاة.

ومعلوم ان اللاتينية تغلغلت في بعض البلاد الغربية بين جميع طبقات الناس، فأصبحت لغة العوام، وأخذت تتطور من جراء ذلك بصورة تدريجية إلى أن ولدت اللغات

التي عرفت فيما بعد بالايطالية، والفرنسية، والاسبانية، والرومانية. ومع هذا ظلت اللاتينية الاصلية لغة الدين والصلاة، ولغة العلم والادب، حتى في تلك البلاد، وحتى بعد تكوّن اللغات المذكورة واستقلالها عن دوحتها الاصلية.

إن الجامعات الاوروبية والمعاهد التعليمية التابعة لها أخذت تتأسس في القرون الوسطى ـ في دور سيطرة اللاتينية على الحياة الفكرية والدينية سيطرة تامة، ولذلك اعتمدت على اللاتينية كلغة تعليم في جميع فروعها.

وكانت الجامعات المذكورة ادخلت في الواقع في منهاجها مدة من الزمن تعليم اللغات العربية والعبرية واليونانية ايضاً. . . العربية لأنها مصدر العلوم في تلك القرون، والعبرية لأنها لغة الكتاب المقدس القديم، واليونانية لكونها لغة الاناجيل الاصلية. غير ان العربية والعبرية خرجتا بعد مدة من ميدان مشاركة اللاتينية في التعليم، وظلت اليونانية اللغة الوحيدة التي تساعد اللاتينية في مهمتها العلمية والتعليمية، وقد رسخت قدماها في هذا الميدان ـ بمرور الزمن، ولا سيما بعد ان بدأ الاهتمام بخزائنها العلمية والادبية.

إن معاهد التعليم الثانوي التي تأسست لتهيئة الطلاب للجامعات تأثرت بهذه الحالة العامة، فاعتبرت اللاتينية أساس كل شيء ولم تشرك بها لغة غير اليونانية في بادىء الامر.

وإن تاريخ التعليم في فرنسا يقدم تفاصيل وافية عن احوال تلك المدارس ومناهجها الدراسية وتعليماتها الإدارية. ونفهم من تلك التفاصيل ان المدارس الثانوية في القرن السادس عشر كانت بمثابة مدارس لاتينية بكل معنى الكلمة، لا يدرس في سنتيها الاولين شيء غير اللاتينية، ثم يضاف اليها في السنة الثالثة مبادىء اللغة اليونانية، وفي السنة الأخيرة بعض المسائل الرياضية.

وأما اللغة الفرنسية او العلوم الاخرى، فلم تشغل اي حيز كان في مناهج الدراسة، حتى ان التكلم باللغة المذكورة كان يعتبر من الامور الممنوعة على المعلمين والطلاب في خلال الدرس او بعد الدرس، في داخل الصف او في خارج الصف. . . وهذا المنع كان مؤيداً بعقوبات عديدة وشديدة.

ـ ٢ ـ

عندما نبحث عن الأسباب التي تدعو إلى استمرار بعض البلاد الغربية على فرض تعليم اللاتينية ولو في بعض الفروع من الدراسة الثانوية، يجب علينا ألاّ نغفل عن تذكر هذا العهد الذي كانت تسيطر فيه اللاتينية على حياة العلم والتعليم في جميع مرافقها سيطرة تامة.

كان من الطبيعي ألا تستمر هذه السيطرة المطلقة على طول الزمن، كما كان من

الطبيعي ايضاً ألا تزول هذه السيطرة المطلقة دون ان تترك اثراً عميقاً.

وكان من الطبيعي ان ترتفع اصوات الاعتراض والاحتجاج على هذه السيطرة، مع بزوغ عصر النهضة. وكان من الطبيعي ان تقوى الأصوات المطالبة بتخفيف وطأة هذا «النير اللاتيني» ـ حسب تعبير «لابروبير» الشهير ـ وكان من الطبيعي ان تصل هذه الاصوات اخيراً الى درجة الدعوة الى الثورة ضد اللاتينية للتخلص من سلطتها المطلقة.

وكان الخروج على سلطة اللغة اللاتينية قد بدأ اولاً على شكل «انقلاب ديني» عندما طالب لوثير بترجمة الانجيل الى اللغات القومية، ودعا إلى اقامة الصلوات باللغات التي يتكلم بها الناس. ثم جاء دور الانقلابات الادبية، فخرجت الآداب ـ من الممالك الاوروبية المختلفة ـ على سلطة اللغة اللاتينية المطلقة عندما تهذبت وتقدمت اللغات العامية، وانتجت من الآثار الهامة ما رفعها الى مصاف اللغات الأدبية.

واخيراً جاء دور تخلص «العلم والتعليم» من سيطرة اللاتينية، فأخذت هذه اللغة تفقد سلطتها المطلقة في هذا الميدان ايضاً شيئاً فشيئاً.

على ان الانقلاب الاخير لم يتم الا بتدرج غريب وبطء عظيم، فمثلاً اللغة الفرنسية لم تتمكن من دخول المدارس الا باجتياز مراحل عديدة، تتلخص فيما يلي: اولاً: إفساح المجال للتكلم بها في اوقات الفرص. ثانياً: تسويغ استعمالها لتفهيم العقائد الدينية للصغار. ثالثاً: تخصيص ساعات لتعليمها كدرس خاص. رابعاً: تحميلها مهمة تعليم بعض الموضوعات الدراسية. واخيراً زيادة هذه الموضوعات بصورة تدريجية.

كما ان «التاريخ» ايضاً لم يدخل المدارس الا مجتازاً مراحل عديدة، اولاً على شكل «التاريخ المقدس» مرتبطاً بدروس الدين. ثانياً على شكل «تاريخ اليونان» و«تاريخ الرومان» مرتبطين بدروس اللاتينية واليونانية.

لا أرى داعياً لاستعراض جميع التطورات التي طرأت على المناهج الأساسية في المدارس المذكورة، حتى اواسط القرن التاسع عشر. غير انني أود ان الخصها بكلمة مختصرة وهي: إفساح المجال للعلوم المختلفة شيئاً فشيئاً، بجانب اللاتينية واليونانية، دون إخراج هاتين اللغتين من نطاق الدروس الاجبارية.

وكان بعض المفكرين والمربين يدعون إلى إحداث انقلاب اساسي في مناهج التعليم من حين الى حين. كانوا يظهرون ارتيابهم في فوائد تعليم اللغات القديمة، حتى انهم كانوا يصلون بانتقاداتهم هذه الى درجة القول بضررها؛ غير ان هذه الآراء قلّما كانت تجد آذاناً صاغية، فلم تستطع ان توجد تيارات فكرية قوية تؤثر على الحالة الراهنة.

ومع هذا اشتدت الحملات على اللاتينية في اواخر القرن الثامن عشر واوائل القرن التاسع عشر، واخذت الانتقادات تتغلغل في محافل المفكرين، من جراء انتشار روح الثورة واشتداد نزعة الإصلاح والتجديد من جهة، ومن جراء تقدم العلوم وتعقد الحياة الاجتماعية من جهة اخرى، فازداد تساؤل المفكرين والمربين يوماً عن يوم: هل من ضرورة تدعو إلى الاستمرار على تعليم اللغات القديمة في المدارس الثانوية؟ ألم يكن هذا التعليم من آثار النظم البالية التي توارثتها المدارس المذكورة من عهد القرون الوسطى؟ ما الفائدة من تعليم هذه اللغات بعد ان لم يبق على وجه الارض من يتكلم بها؟ وإذا قيل إنها لا تخلو من فوائد، فهل تعادل هذه الفوائد الهوة العظيمة والاوقات الثمينة التي تبذل في هذا السبيل؟ الا يمكن الوصول الى الفوائد المذكورة من طرق اخرى بوسائط اقل عقماً من تعليم اللغات الميتة؟ إن هذه الاسئلة فتحت ميداناً فسيحاً للأبحاث والمناقشات، تناولت مسألة (التعليم الثانوي) من وجوهها العديدة، حتى انها اثارت مسألة (التدريس التثقيفي) من اسسها العميقة...

* * *

انقسم المفكرون والمربون حيال مشكلة اللغتين اللاتينية واليونانية إلى معسكرين متخاصمين: معسكر الذين يقولون بوجوب المحافظة على هاتين اللغتين القديمتين في المدارس الثانوية، ومعكسر الذين يعتقدون بوجوب تخليص المدارس المذكورة منهما.

بدأت المناقشات بين المعارضين والمدافعين منذ قرن تقريباً، وهي تشتد أحياناً وتفتر أحياناً، وتضطر الحكومات إلى اتخاذ قرارات عملية جديدة، تحت ضغط هذه المناقشات، من حين إلى حين.

إن النزاع حول هذه المسألة صار أشد عنفاً وأعمق أثراً في فرنسا مما كان عليه في البلاد الاخرى. ولهذا السبب، ارى من الموافق ان نلقي نظرة عامة على الآراء التي استند اليها المعارضون والمدافعون، في المملكة المذكورة بوجه خاص.

يقول انصار اللغات القديمة: إن في تعليم هذه اللغات فوائد عظيمة مباشرة وغير مباشرة، قريبة وبعيدة، عملية ونظرية، تعليمية وتثقيفية لا تضاهيها الفوائد التي يمكن الحصول عليها من تعليم أية لغة من اللغات الحية، وأي فرع من فروع الدراسة الاخرى.

وأما انواع هذه الفوائد، فتتلخص في الامور التالية:

(أ) إن اللاتينية امّ اللغة الفرنسية ومصدر مفرداتها، فإتقان اللغة الفرنسية إتقاناً يضمن الاخذ بناصيتها، لا يمكن ان يتم بدون معرفة اللغة اللاتينية.

(ب) إن الآداب الفرنسية تأثرت بالآداب اللاتينية واليونانية تأثراً كبيراً، فمعرفة الآداب الفرنسية معرفة عميقة يتوقف على درس الآداب اللاتينية واليونانية دراسة كافية.

(جـ) إن خزائن الادب اللاتيني واليوناني مملوءة بالآثار الخالدة التي تصور اسمى نزعات الانسان بأجمل الأساليب، فالاطلاع على هذه الآثار الخالدة من الامور الضرورية لتكوين الثقافة السامية.

(د) ان الحقوق الفرنسية مؤسسة على الحقوق الرومانية، والتعمّق في هذه الحقوق يتطلب معرفة مصادرها، وفهم هذه المصادر يتوقف على معرفة اللاتينية.

(هـ) لقد اصبحت اللاتينية واليونانية مصدر الاصطلاحات العلمية ولا سيما ما يتعلق منها بالتاريخ الطبيعي والطب والكيمياء وانواع المخترعات الحديثة، ومعرفة معاني هذه الاصطلاحات العلمية ـ وصوغ امثالها عند الحاجة ـ مما يتطلب معرفة هاتين اللغتين.

(و) ان تعليم اليونانية واللاتينية من احسن وانجع الوسائل التثقيفية، فإن هذا التعليم يلعب دوراً هاماً في تكوين العقل وتقويمه وتعويده على التفكير الصحيح المستقيم... ولا يوجد موضوع دراسي يضاهي هذا التعليم من وجهة هذا العمل التثقيفي. ولذلك يجب ان نعتبر اللاتينية واليونانية بمثابة حجر الزاوية في صرح التثقيف.

ان جميع العظماء الذين نعرفهم ونفتخر بهم ـ من اساطين الأدب الى جهابذة الفقه والعلم ـ قد تثقفوا بهذه الثقافة واستفادوا منها فلا يجوز ان نهملها... ويجب ان نعلم حق العلم ان اهمال هذه الثقافة التي اثبتت جدارتها بالثمرات الثمينة التي آتتها للأمة الفرنسية يكون بمثابة تعريض مستقبل هذه الامة الى خطر عظيم، خطر انحطاط الثقافة العامة التي تفتخر بها: وخطر اندراس جيل أعاظم الأدباء والعلماء الذين نعجب بهم. هكذا كان يقول انصار اللاتينية واليونانية.

واما معارضو هؤلاء فيقولون: ان اللاتينية واليونانية من اللغات الميتة التي ترجع الى العهود البائدة، وان الحضارات والثقافات التي تتمثل في هاتين اللغتين اصبحت مدفونة في اغوار التاريخ ولو كانت سامية وباهرة ابان حياتها، فليس من المعقول ان نصرف ـ في هذا العصر الذي نعيش فيه ـ كل هذه الأوقات، ونستنفد كل هذه الجهود في سبيل تعلّم وتعليم مثل هذه اللغات البائدة... واما الفوائد الآنفة الذكر فيفنّدها المعارضون واحدة فواحدة كما يلي:

(أ) لا شك في ان اللاتينية هي امّ الفرنسية ومصدرها الاصلي، غير ان ذلك لا يدل على ان اتقان الفرنسية يتطلب معرفة اللاتينية. فالفرنسية اليوم اصبحت مستقلة عن اللاتينية استقلالاً تاماً، فيجب ان تُدرس درساً مباشراً، حسب معانيها وقواعدها واساليبها

الخاصة، بقطع النظر عن مصادرها الاصلية وتطوراتها التاريخية. وأما درس تلك المصادر، وتتبع تلك التطورات، فما يجب ان يختص به العلماء الذين يودون ان يتبحروا في فقه اللغة ويتعمقوا في تاريخها، ولم يكن من الامور التي يجب ان تعتبر من اسس دراسة الفرنسية دراسة عامة، حتى ولا من اسس دراستها دراسة ادبية.

(ب) إن الادب الفرنسي ادب قائم بنفسه، وإن كان قد نشأ في احضان الادب اللاتيني وتأثر بالادب اليوناني. انه اتخذ اسلوباً خاصاً فاكتسب كياناً مستقلاً. فدرس هذا الادب وإتقانه لا يتطلبان الرجوع الى منابعه بوجه من الوجوه.

ومن أوضح البراهين على ذلك هذه الحقائق الواقعة: «إننا نعرف عدداً لا يحصى من المستنيرين الذين درسوا اللاتينية واليونانية، ومع هذا لم يصبحوا من الكتّاب المجيدين في الفرنسية. ومقابل ذلك نعرف عدداً غير قليل من الأدباء الذين أحرزوا مكانة عظمى في تاريخ الادب الفرنسي، مع انهم لم يتعلموا اللاتينية، ولم يتثقفوا بآدابها...»، (وان لاروشفوكو، واورنياك، وألكساندر دوماس، وجورج صاند... من جملة الأدباء الذين يُذكرون في هذا الصدد...).

(جـ) ان الآثار الخالدة المكتوبة باليونانية واللاتينية قد ترجمها الى الفرنسية كبار الأقلام، فيمكن الاطلاع عليها من تلك الترجمات الجيدة، دون اضاعة الأوقات والجهود في تعليم اللغات التي كتبت بها.

هذا، ومما يجب ألا يغرب عن البال ان معرفة اللاتينية واليونانية التي يمكن الحصول عليها خلال الحياة المدرسية لا تستطيع ان ترفع الطالب الى درجة تمكّنه من تذوُّق مضامين تلك الآثار الفكرية والأدبية ومزاياها ـ في لغاتها الاصلية ـ ولذلك نستطيع ان نقول: ان درس الآثار المذكورة في ترجماتها الجيدة أكثر ضماناً لتذوق مزاياها تذوقاً حقيقياً.

زد على ذلك ان اللغات الحية الراقية أيضاً أوجدت آثاراً خالدة لا تقل أهمية وسحراً عن الآثار التي يشير اليها دعاة اللاتينية واليونانية، ان لم نقل انها تفوقها في هذا المضمار على الاقل من وجهة قربها الى حياتنا العصرية. فلا يحسن بالثقافة الانسانية العالية ان تبقى تحت سلطان اللاتينية واليونانية القديمة، بل الاجدر بها ان تستفيد من الآثار الخالدة التي انتجتها اللغات الحية في العصور الحديثة...

ان تعلّم اللغات الحية عوضاً عن اللاتينية الميتة واليونانية القديمة يأتي بفوائد عظيمة، من هذه الوجهة ايضاً.

(د) لا ينكر ان الحقوق الفرنسية مستمدة من الحقوق الرومانية، والحقوق الرومانية مدونة باللغة اللاتينية. غير ان النصوص اللاتينية المتعلقة بالحقوق والقوانين قد ترجمت

بأجمعها الى اللغة الفرنسية على يد أقدر العلماء والمتخصصين، فأصبح في استطاعة كل فرنسي ان يدرس الحقوق الرومانية دون ان يتعلم اللاتينية. هذا ويجب ألا يغرب عن البال ان الحقوق والقوانين العصرية لم تبق تحت سيطرة الحقوق الرومانية، وان كانت قد استمدت فيما مضى اصولها منها. فأهمية الحقوق الرومانية في الثقافة الحقوقية آخذة في التضاؤل يوماً عن يوم وسائرة نحو مطاوي التاريخ بخطوات سريعة. ولهذا كله لا مجال لتبرير تعليم اللاتينية ـ بصورة منطقية ـ بحجة ضرورة ذلك لفهم الحقوق الرومانية.

(هـ) وأما مسألة الاصطلاحات العلمية الحديثة فإنها ليست من الأهمية بدرجة تستلزم صرف الجهود الشاقة لتعلم اللاتينية واليونانية، فإن مصادر هذه الاصطلاحات وأساليبها محدودة، فليس من الصعب تعليمها مباشرة ـ مع ذكر وجوه اشتقاقها ـ دون التعمق في أغوار اللغتين القديمتين المذكورتين.

فضلاً عن ان المعاني الاصطلاحية قلما تنطبق على المعاني اللغوية، فمعرفة المعاني الأصيلة قلما تساعد على فهم المعاني الاصطلاحية. ويمكننا ان نقول: ان عدم ضرورة التقيُّد بالمعاني الأصيلة في الكلمات والتعبيرات المستخرجة من اللغات الميتة، كان من أهم العوامل التي سهلت وضع هذه الاصطلاحات الحديثة، ونشرها بين جميع الامم العصرية (وذلك بجانب العامل الآخر، وهو ملاءمة عواطف الامم التي لا تقبل عادة الاصطلاحات التي تستمد عناصرها من لغات الامم المعاصرة لها). ولا نغالي إذا قلنا: إن هذه الاصطلاحات إنما ادخلت على اليونانية واللاتينية إدخالاً، فلو أنها عرضت على أبناء اللاتينية او آباء اليونانية في حياتهم، لما فهموا منها شيئاً، او فهموا منها اشياء أخرى. وعلى كل حال نستطيع ان نقول: إن معرفة المعاني الأصلية ليست ضرورية لفهم المعاني الاصطلاحية، كما أنها ليست مفيدة لها في أكثر الاحيان.

فمحاولة تبرير تعليم اللاتينية واليونانية بحجة ضرورة هاتين اللغتين لفهم الاصطلاحات العلمية الحديثة، مما لا يتفق مع العقل والمنطق بوجه من الوجوه.

اما الفوائد التي تعزى الى تعليم «اللاتينية واليونانية» من وجهة خدمات هذا التعليم لـ «تثقيف العقل وتقوية المحاكمة» فمن الامور التي تحتاج الى انعام النظر من وجوه عديدة:

فإن نظم المعارف السائدة في اوروبا، كانت جعلت «الدراسة الثانوية الممزوجة بتعليم اللاتينية واليونانية» السبيل الوحيد الذي يؤدي بالطلاب الى الدراسات العالية. ولا حاجة للبرهنة على ان عدم وجود سبيل آخر يؤدي الى ميادين الفكر والثقافة الفسيحة لا يمكن ان يعتبر دليلاً على عدم إمكان ايجاد سبل اخرى اقصر واحسن وانفع من ذلك السبيل...

كما ان ذكر الأمثلة الكثيرة من أعاظم العلماء الذين كانوا من النابغين والمتقدمين في دروس اللاتينية، لا يمكن أن يبرهن على أية قضية كانت في هذا المضمار، لأن التفكير العلمي الصحيح يتطلب التساؤل ـ تجاه مثل هذه الأمثلة ـ عما اذا كانت اللاتينية من عوامل نمو عقول هؤلاء العلماء، ام ان مواهبهم العقلية كانت من أسباب تقدمهم في اللاتينية؟

ونرى من المفيد ان نوضح هذه القضية بمثال مادي: لنفرض أننا اخذنا حفنة من الحبوب وغربلناها بغربال معين، فمن الطبيعي ان هذا الغربال سيسقط الحبوب الصغيرة، ولا يحتفظ إلا بالحبوب الكبيرة. فهل يجوز لأحد ان يدعي ـ عندما يشاهد هذه الحبوب الكبيرة ـ أن الغربال سبّب «تنقية الحبوب»؟

هذا من جهة، ومن جهة أخرى هل يجوز لأحد ان يدّعي ان هذا الغربال هو الواسطة الوحيدة لانتقاء البذور؟ او ان الغربلة هي أحسن الوسائط لهذا الانتقاء؟ وهل لأحد ان ينفي احتمال سقوط بعض الأنواع من البذور الثمينة والنافعة ـ مع ما يتساقط من الغربال! او ألا يسلم باحتمال بقاء الانواع من البذور الرديئة والمضرة، بين ما يبقى في الغربال؟

اننا لا نقصد من سوق هذا المثال وايراد هذه الاسئلة ان ندعي ان (عمل اللاتينية في العقول لا يختلف عن عمل الغربال في الحبوب)، بل اننا نود ان نقول: ان هذه القضايا كثيرة التعقيد كما يظهر من المثال المادي البسيط الذي ذكرناه، فلا يجوز لنا أن نبتّ في مثل هذه القضايا قبل ان ندرسها من جميع وجوهها ونقوم بأبحاث دقيقة وشاملة في شأنها.

فلنفكر كيف يمكن ان يؤثر (تعليم اللاتينية) على القابليات العقلية. لا شك في ان هذا التأثير يجب ان ينجم عن ممارسة تمارين الترجمة التي تجري خلال هذا التعليم. فإن الترجمة تحمل الطالب بطبيعتها على القيام بأعمال ذهنية هامة: انها تمرّنه على نقل الفكرة الواحدة، أو المعنى الواحد من لغة الى لغة اخرى، وذلك يضطره الى تحليل المعاني والعبارات الى عناصرها المختلفة، ويحمله على اجراء مقارنات دقيقة بين عبارات اللغتين، ويعوده ملاحظة اصغر الفروق وأدق الالوان في معاني الألفاظ والعبارات التي تعرض عليه او تخطر بباله... ان الفوائد التثقيفية التي ينتظر الحصول عليها من تعليم اللغة اللاتينية او اليونانية، لا تخرج عن نطاق فوائد هذه التمارين من وجهة التأثير على القابليات العقلية. ولا مجال للشك في ان جميع هذه الفوائد لم تكن من خصائص تعليم اللاتينية او اليونانية، بل هي ما يمكن الحصول عليه خلال تعليم اي لغة من اللغات الحية الراقية ايضاً...

ان هذه القضية كانت من أهم المسائل التي احتدم النزاع عليها ودارت المباحثات والمناقشات حولها... وقد قام عدد غير قليل من علماء النفس ورجال التربية بدرس هذه

المسألة علمياً وتجريبياً. فقد قاموا باختبارات واسعة النطاق، وبرهنوا على ان اللاتينية لا تمتاز على سائر اللغات ـ من حيث القابلية التثقيفية ـ بوجه من الوجوه.

فلا يجوز لنا مع ذلك ان نتوسل بتعليم لغة ميتة الى «تثقيف العقل» بل الأجدر بنا ان نصل الى التثقيف المذكور عن طريق تعليم لغة حية ليستطيع الطلاب ان يستفيدوا منها في الوقت نفسه طول حياتهم الفكرية والاجتماعية.

وعندما فكرت في هذا الموضوع ـ على ضوء الآراء والابحاث التي أشرت اليها. تذكرت قصة صغيرة قرأتها في كتاب مدرسي، بين موضوعات الانشاء:

كان رجل يعتمد في تدبير معاشه على نتاج مزرعته. فلاحظ يوماً ان البركة أخذت تذهب من مزرعته، وان النتاج أخذ يقل عن حاجته، فشكا حاله الى أحد اصدقائه، فوعده صديقه هذا بسؤال احد السحرة، فأتى اليه ـ في اليوم التالي ـ بعلبة سحرية قال انها كفيلة بإعادة البركة الى مزرعته على ان يستصحبها معه كل ليلة الى بعض انحاء المزرعة، من الاسطبل الى مخزن الحبوب. فأخذ الرجل يعمل بوصايا صديقه ويطوف بالعلبة السحرية في الأنحاء المذكورة. ولم تمض على ذلك مدة طويلة، حتى رأى العلبة عملت عملها السحري، وأعادت البركة الى مزرعته. غير ان هذه العلبة، كانت في حقيقة الامر علبة اعتيادية فارغة، وأما سحرها، فقد نتج عن اضطرار الرجل الى الطواف بها ليلاً في مختلف انحاء مزرعته، لأن هذا الطواف، ساعده على ملاحظة احوال مزرعته، ومراقبة أعمال مأجوريه، ووضع حد لجميع الاسباب التي كانت تؤدي الى تناقص موارده.

انني أشبه عمل اللاتينية في حقل التفكير، بعمل «العلبة السحرية» التي ذكرتها. فإن السحر ليس فيها، بل في الأعمال الذهنية التي تجري بواسطتها. وغني عن البيان ان هذه الأعمال مما يمكن ان يجري دون وساطتها، بل بواسطة اي لغة من اللغات الحية الراقية. . .

ان المناقشات التي ثارت حول مسألة تعليم اللغات القديمة لم تحمل وزارات المعارف في فرنسا على احداث بعض الاصلاحات لمجابهة الحاجات الا بعد انقضاء النصف الاول من القرن الاخير.

وأما أول التدابير العملية التي اتخذت في هذا الباب فقد كان احداث نوع جديد من الدراسة الثانوية في عهد وزارة (د. دوروي). عرف هذا النوع الجديد باسم «التعليم الخاص» واستغنى عن تعليم اللغات القديمة، وجعل غايته اعداد الطلاب للمدارس العالية الاختصاصية التي تفتح امامهم سبيل الدخول الى الحياة العملية.

غير ان إحداث هذا النوع من التعليم أثار هجمات أنصار اللاتينية، كما أنه لم يحقق رغائب المجددين. فقد اجتمع عليه انصار اللاتينية واليونانية قائلين: «ان هذه المدرسة الجديدة

ستجذب الشبان اليها من جراء قصر المدة التي تتطلبها والفوائد العلمية التي تتضمنها، وذلك سيؤدي الى انصراف الشبان عن سبيل العلم الخالص، والى انحطاط الثقافة الفرنسية العالية». فالواجب تطويل مدة الدراسة فيها لإزالة أسباب الإغراء منها.

وأما معارضو اللغات القديمة فأنهم قالوا بأن هذا الاصلاح غير وافٍ بالمرام، لأنه احدث سبيلاً جديداً للدراسات المهنية العالية وحدها، وترك سبل الدراسات الجامعية على حالها، في حين أنهم كانوا يطالبون بإصلاحٍ تلك السبل أيضاً. كانوا يعتقدون بوجوب احداث نوع من الدراسة الثانوية لا يقصِّر في اهدافه السامية عن اهداف الدراسة الكلاسيكية الراهنة، ولا يهمل شيئاً من المرامي الثقافية التي عرفت باسم «الإنسانيات» منذ عصر النهضة. انهم كانوا يدعون الى احداث «انسانيات عصرية» تعوض عن اللغات القديمة باللغات الحية، دون ان تحيد عن اهداف العلم الخالص والدراسة الجامعية. .

ولذلك ثابر هؤلاء على مطالبهم الى ان جاءت وزارة (ليون بورجو) وخطت خطوة جديدة في السبيل الذي كانوا يدعون اليه، اذ أنها حولت «التعليم الخاص» الى فرع ثانوي جديد عرف باسم «التعليم العصري» وأصبحت الدراسة الثانوية بعد ذلك متفرعة الى فرعين متوازيين: كلاسيكي وعصري.

بدأ هذا الفرع الجديد يشق لنفسه الطريق بين أنواع شتى من الموانع والمشاكل ـ من قلة الوسائط، الى خصومة المحافظين وعراقيل المعارضين ـ اذ ان انصار اللغات القديمة والتعليم الكلاسيكي بذلوا كل ما لديهم من قوة لتحذير اولياء الطلاب من الاعتماد على نتائج هذه البدعة، وحرصوا حرصاً شديداً على ابقاء الجامعات موصدة الابواب أمام متخرجي الفرع العصري من الدراسة الثانوية.

فاستمر النزاع والنقاش، ووصل الامر ـ في اواخر القرن ـ الى درجة من الحدة اضطر معها مجلس الامة الى القيام بتحقيق برلماني خاص، فألف لجنة لدرس مسألة الدراسة الثانوية من جميع وجوهها دراسة واسعة النطاق، فاستمعت اللجنة لآراء عدد كبير من رجال العلم والادب والتربية والتعليم، من رؤساء الكليات والجامعات، الى كبار رجال العمل في المهن المختلفة، وخصصت في ابحاثها مكاناً خطيراً لدرس مسألة التعليم العصري والتعليم الكلاسيكي.

وقد أظهر هذا التحقيق الشامل عدة حقائق مهمة حول مسألة تعليم اللغات الميتة في المدارس الثانوية.

ان الدراسة الكلاسيكية المستندة الى تعليم اللغات القديمة، كانت لا تزال تتمتع بشهرة عظيمة بين أولياء الطلاب. كان المثقفون منهم قد نشأوا نشأة كلاسيكية، فتعودوا ان

ينظروا الى ان معرفة اللاتينية ـ معرفة تمكن من ترصيع الكلام ببعض عبارات منها عند الاقتضاء ـ من دلائل «الامتياز الفكري» ولوازم «الارستقراطية المعنوية»، ولذلك قلما كانوا يرضون لأولادهم نوعاً من الثقافة تحرمهم هذا الامتياز، وتحط من منزلتهم الاجتماعية. واما الذين نشأوا نشأة ابسط من ذلك ـ ومع هذا أخذوايطمعون في رفع منزلة أولادهم عن طريق تعليمهم تعليماً راقياً ـ فكانوا لا يرضون لاولادهم ان يفترقوا عن اولاد الفريق الاول في هذا الميدان. . . ولهذا ظلت رغبة الاكثرية متجهة نحو التعليم الكلاسيكي القديم.

وزد على ذلك ان معظم مديري المدارس الثانوية ومعلميها ايضاً متشبعون بفكرة تفوّق الدراسة الكلاسيكية على العصرية، ولذلك كانوا لا يفتأون يشوّقون التلاميذ الاذكياء الى اختيارها. . . حتى ان بعضهم كان يغالي في هذا الاعتقاد أشد المغالاة، فيظهر الفرع الجديد بمظهر «ملجأ المتأخرين» من الطلاب، ويبذل كل ما لديه من قوة لاقناع المتفوقين منهم للرغبة عن هذا الفرع. .

واخيراً كان في خدمة الدراسة الكلاسيكية جيش كبير من المعلمين المتمرنين المتزودين بأحسن الاختبارات وأطول التقاليد، في حين ان الدراسة العصرية كانت في حاجة شديدة الى معلمين خبيرين. يحسنون القيام بالمهام المطلوبة من هذه الدراسة الجديدة. . .

ومع كل ذلك قامت الدراسة العصرية بأعباء التثقيف احسن قيام وأعطت نتائج باهرة، لا تقل عن نتائج الدراسة الكلاسيكية.

واللجنة قررت بعد ان اقتنعت بذلك ابقاء الفرع العصري في الدراسة الثانوية (مع العمل لتوسيعه وترقيته) ومع هذا قررت في الوقت نفسه الاستمرار على اشتراط معرفة اللاتينية، للقبول في كليتي الطب والحقوق. غير انه مما يلفت الانظار، ان القرار الاخير لم يتخذه الا اكثرية ضئيلة جداً لأن الأصوات التي التزمت جانب اشتراط اللاتينية للقبول في الكليتين المذكورتين لم تتغلب على مخالفيها الا بصوت واحد فقط!

ولإظهار قوة الآراء المخالفة لذلك، أود أن اذكر بعض الفقرات المستخرجة من التصريحات التي أدلى بها ثلاثة من رجال العلم والفكر في هذا الصدد: وهم ليون بورجوا، وأرنست لويس، وريمون بوانكاريه.

قال الاول ما مؤداه: نحن لا نعتقد ان الذين يتثقفون بالدراسات القديمة، هم وحدهم جديرون بتكوين الارستوقراطية الفكرية، بل نعتقد بإمكان «انسانيات عصرية»، مستقلة عن اللغات القديمة. نعتقد اننا نستطيع ان نعطي نوعاً من الثقافة العامة، يختلف عن نوع الثقافة الكلاسيكية، دون ان يكون أقل سمواً منها. . . فإن الدراسات الكلاسيكية بطبيعتها «كلامية» فلا تسد حاجات عصرنا هذا، ومطالبه الفكرية والأدبية

والاجتماعية. . . ان العالم قد تبدل تبدلاً اساسياً منذ عشرين قرناً، فالثقافة الكلاسيكية التي توارثت مكتسبات الحضارات القديمة وقيمتها، أصبحت بعيدة عن ملاءمة الحضارة الحالية. . .

ثم جابه مخاطبيه بالسؤال التالي: «ايها السادة، لنسأل انفسنا بكل صراحة: من منا يستطيع ان يقول انه تذوق ما في مآسي «سوفوكليس» او محاورات افلاطون من جمال فني، من قراءة نصوصها الاصلية. . . اذا لم يكن قد أولع باللغات القديمة ولعاً شخصياً، فتعمق في دراستها بعد الانتهاء من الدراسة الكلاسيكية؟ اما أنا فاعترف - من جهتي - بكل اخلاص انني لم افهم عظمة «اوديب الملك» الا في (الكوميدي فرانسيز). . مع أنني كنت من المبرزين في دروس اللغات القديمة وآدابها. . .».

وأما «أرنست لويس» - الذي يعد من أشهر كتّاب التاريخ في فرنسا، والذي ظل مديراً لدار المعلمين العالية مدة طويلة - فقد اعترف خلال تصريحاته بأنه كان مرتاباً في نجاح تجربة الدراسة العصرية - عند احداثها - غير انه تخلص من هذا الريب، بعد ان رأى النتائج الفعلية، فأصبح يعتقد ان قيمة الثقافة التي تكتسب من مثل هذه الدراسة، لا تقل - بوجه من الوجوه - عن قيمة الثقافة التي تكتسب من الدراسة الكلاسيكية. وزيادة على ذلك فنّد الرأي القائل بضرورة اللاتينية لإجادة الفرنسية، وصرح باعتقاده الجازم في مساواة قيمة الثقافتين، وقال ان «الحجج التي تذكر لتبرير اغلاق كليتي الحقوق والطب في وجه خريجي الدراسة العصرية، ما هي الا من قبيل الاوهام الباطلة التي لا تستند الى تجربة وتفكير» وأظهر استعداده لمناقشة القضية، عند الاقتضاء.

وأما «بوانكاريه» الذي كان من كبار رجال الفكر والحقوق، والذي قام بأعباء وزارة المعارف، وتدرج بعد ذلك الى رياسة الوزراء فرياسة الجمهورية - فهو ايضاً قد دافع عن الدراسة العصرية من وجهة قيمتها الثقافية دفاعاً حاراً، وردّ على آراء القائلين بضرورة اللاتينية للدراسات الحقوقية رداً عنيفاً. فقد قال - في هذا الصدد - ما مؤداه:

«لا أستطيع ان اسلم بضرورة معرفة اللاتينية لدرس الحقوق الرومانية، بل اقول بإمكان درس هذه الحقوق بأساليب جديدة غير التي تعودناها الى الآن، كما اعتقد انه لم يبق لهذه الحقوق من فائدة سوى متعتها التاريخية. فلست متأكداً من ان الاستعاضة عن دراسة الحقوق الرومانية بدراسة الشرائع المعاصرة، لا يكون أشد موافقة واكثر ملاءمة لمقتضيات الثقافة الحقوقية العصرية. هذا، واني سأذهب الى ابعد من ذلك وسأزيد على قولي قولاً آخر - مع علمي بأن هذا القول سيعتبر في نظر البعض من ضروب الكفر والإلحاد - فأقول بدون تردد: ان سيطرة الحقوق الرومانية على الفكر الفرنسي المعاصر، لا تخلو من مضار، فإننا اذا شاهدنا محافلنا البرلمانية تسترسل في المناقشات البيزنطية الى الحد الذي نعرفه، يجب أن نعلم ان مصدر ذلك انما هي الاساليب الرومانية التي تعودناها في تفهم وتصور المناقشات الحقوقية».

غير ان هذه الحجج القوية وأمثالها من التصريحات، لم تتمكن من زعزعة الاعتقادات

القديمة كلها في أذهان جميع اعضاء اللجنة البرلمانية، ولذلك أيدت اللجنة ـ بأكثرية صوت واحد ـ النظام المتبع في اشتراط معرفة اللاتينية للدراسة الحقوقية. غير ان ضآلة الاكثرية التي أقرت ذلك كانت دليلاً واضحاً على ان الحل المذكور لم يكن من الحلول التي تطمئن اليها الافكار، وتستقر عندها الأمور. بل كان من الحلول المؤقتة التي تؤجل النتيجة النهائية، دون ان تضع حداً للاختلافات، فكان من الطبيعي ألا تقف الأمور عند هذا الحد: فتستمر المناقشات الى ان يتقرر «مبدأ المساواة» بين الثقافتين الكلاسيكية والعصرية.

وهذا ما حدث فعلاً، فإن مناهج الدراسة التي وضعت بعد التحقيق البرلماني الآنف الذكر، حاولت ان توجد حلولاً متوسطة لكثير من المشاكل، فأوجدت مثلاً نوعاً جديداً من الدراسة الثانوية، يحتفظ باللغة اللاتينية، ويضحي باليونانية لتعويضها بالعلوم او اللغات الحية. ولا شك في ان هذا النوع كان يشغل موقعاً متوسطاً بين «الكلاسيكية القحة» التي تتمسك باللغتين القديمتين في وقت واحد، و«العصرية البحتة» التي تستغني عن هاتين اللغتين دفعة واحدة.

غير ان الاصلاحات التي تقررت بعد الحرب العالمية، انتهت (بعد شيء من الجزر والمد) بتقرير حق المساواة بين الدراسة الكلاسيكية والدراسة العصرية، واتخذت عدة تدابير عملية لضمان هذه المساواة بصورة فعلية.

هذا هو ملخص الأطوار الأساسية التي مرت بها مسألة تعليم اللاتينية واليونانية في المدارس الثانوية والفرنسية.

قد يخطر على بال الانسان ان يتساءل عندما يلقي نظرة عامة على هذه الأطوار المتتالية: هل تقف يا تُرى سلسلة هذه التطورات عند الحد الذي وصلت اليه أخيراً؟ أم ستستمر بعد الآن ايضاً؟ هل يجوز لنا ان نقول ان التطور الاخير سيكون خاتمة الاطوار؟ ام يجب علينا ان نتوقع حدوث تطورات أخرى بعد الآن ايضاً؟...

انا لا أرى لزوماً للتنبؤ عن مستقبل هذه التطورات، لأنني أعتقد ان ما عرفناه عما حدث الى الآن كافٍ لتوضيح المسألة التي من أجلها خضنا غمار هذا البحث... مع هذا أرى من المفيد ان أنقل بعض الكلمات التي قرأتها أخيراً ـ في هذا الصدد ـ في إحدى المجلات التربوية:

«لقد باعدت ما بين الانسانيات القديمة والمجتمعات الحالية هوّة خطيرة لا تزال تزداد عمقاً وعرضاً، يوماً فيوماً. ان دور الانسانيات المذكورة قد انتهى، ولم يعد في استطاعتها ان تدّعي حق البقاء كنبع للثقافة العصرية... انها لا تعيش الآن الا عيشة اصطناعية، فقد فقدت كل ما كان لها من قوة وحياة...».

كذلك أرى من الممتع ان أذكر ما قاله «لابه دوسان بير» في هذا الصدد:

«سيأتي يوم نفهم فيه ان حاجتنا (يعني حاجة الفرنسيين) الى تعلم اللغة اللاتينية، أقل من حاجتنا الى تعلم اللغة الملالائية أو تعلم اللغة العربية».

إني أعتقد ان الحقائق والوقائع التي سردتها آنفاً حول مسألة تعليم اللاتينية واليونانية في الدراسة الثانوية في أوروبا بوجه عام وفي فرنسا بوجه خاص، تعين لنا بكل وضوح الموقف الذي يجب ان يقفه مفكرو العرب، حيال هذه المسألة بالنسبة الى معارف البلاد العربية: لا شك ان هذا الموقف يجب ان يكون موقف الرفض والإعراض. . .

يجب علينا ان نتذكر ـ في هذا الصدد ـ الحقائق التالية على الدوام:

ان تعليم اللاتينية واليونانية في اوروبا لم يشغل الموقع الذي شغله في نظم الدراسة بناء على تأملات وملاحظات تربوية، انما شغل هذا الموقع تحت تأثير عوامل ووقائع تاريخية كلها خارجة عن نطاق الفوائد التربوية. واما الفوائد التعليمية التربوية التي ذكرت فيما بعد لتبرير الحالة الراهنة ـ بغية ابقاء ما كان على ما كان ـ فلم تستطع ان تقاوم المحاكمات المنطقية والابحاث العلمية مدة طويلة. . . ولهذا اخذ نطاق هذا التعليم يتقلص من جميع الجهات تقلصاً مستمراً، ولم يعد يمتد الآن الا الى جزء صغير من ساحة الدراسة الثانوية. . . كما ان بقاء هذا التعليم في هذه الساحة الاخيرة ايضاً لا يمكن ان يعلل ويبرر الا بقوة الاعتياد والاستمرار من جهة، وبرابطة الادب واللغة من جهة اخرى.

واما فكرة اعتبار اللاتينية «واسطة ضرورية لتثقيف العقول»، فهي من النظريات التي ثبت خطؤها كل الثبوت: اذ قد اصبح من المسلم به في علم التربية انه لا يوجد موضوع مدرسي «مثقِّف» في حد ذاته، كما انه لا يوجد موضوع مدرسي يحتكر قابلية التثقيف لنفسه. . . واما «التأثير التثقيفي» الذي يحصل من الدروس فلا يتبع الموضوع الذي يُدرس، وانما يتبع الطريقة التي يتم بها التدريس. . . فعندما نود ان نجعل «الثقافة» هدفنا الأسمى في الدراسة الثانوية يجب علينا ان نعلم حق العلم ان الوصول الى هذا الهدف، لا يتم الا بالبحث عن اوفق «طرق التدريس» لضمان التثقيف والسير على تلك الطرق على الدوام. واما اضافة لغة او لغتين من اللغات الميتة الى مناهج الدراسة، فلا يمكن ان يضمن لنا شيئاً من اهداف التثقيف بوجه من الوجوه.

فليس من المعقول ـ والحالة هذه ـ ان نضيع اوقات طلابنا في المدارس الثانوية في سبيل تعليم اللاتينية واليونانية.

هذا. ولا بد لنا من ملاحظة الحقائق الهامة التالية ايضاً في هذا الصدد:

(أ) ان تعليم اللغة العربية يستنفد من اوقات وجهود ابنائها أكثر من الاوقات والجهود

التي تتطلبها اللغات الاخرى من ابناء الناطقين بها، وذلك لزيادة تعقيد قواعد العربية من جهة، وللنقائص السائدة على اساليب تدوينها من جهة اخرى.

(ب) ان حاجة ابناء العربية الى تعلّم اللغات الحية اشد من حاجة الأمم الاوروبية الراقية الى تعلم تلك اللغات، وذلك لفقر خزانة الكتب العربية في المؤلفات العلمية والادبية.

(ج) ان تعلّم اللغات الاوروبية الحية يتطلب من الناطقين بالضاد جهوداً اكبر من الجهود التي يتطلبها من سائر الطلاب الاوروبيين، وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الاصول والقواعد والأساليب من جهة اخرى.

ولهذه الاسباب اذا جاز للأوروبيين ان يسرقوا قسماً من اوقات بعض ابنائهم في سبيل اللغة اللاتينية ـ بأمل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة ـ فلا يجوز لنا نحن ان نقتدي بهم في هذا الباب.

واذا جاز للأوروبيين ان يخيروا اولادهم بين دراسة اللغات الميتة ودراسة اللغات الحية، فلا يجوز لنا نحن ان نفكر في مثل هذا التخيير.

اذاً يجب علينا ان نتذكر دائماً اننا في حاجة قصوى للاقتصاد في اوقات طلابنا وجهودهم لكثرة الاشياء التي يحتاجون الى تعلمها ولزيادة الأوقات التي يحتاجون اليها لأجل هذا التعليم.

هذا من جهة، ومن جهة اخرى يجب علينا أن نفكر في أمر آخر أهم من ذلك ايضاً، هذا الامر هو ضرورة الاهتمام بمعالجة النزعة الكلامية المستولية على أفكارنا... إننا كثيراً ما نهتم بالألفاظ اهتماماً كبيراً، وقلما نسعى لتحديد معانيها تحديداً كافياً... وكثيراً ما ننخدع بالكلمات الفارغة. ونترك مجالاً واسعاً لتغلب الكلاميات على مناحي تفكيرنا... فلا نغالي إذا قلنا أننا مصابون ـ على الاكثر ـ بداء الكلاميات... ان اوروبا أيضاً كانت مبتلاة بمثل هذا الداء، وقد صرف مفكروها ومُربوها جهوداً عظيمة لمحاربة هذه النزعات الكلامية، وتغليب روح التفكير الحقيقي ونزعة البحث العلمي عليها... ونحن الآن في حاجة شديدة الى الاقتداء بهؤلاء في هذا المضمار. وأعتقد ان هذه الحقيقة يجب ان تبقى نصب اعيننا على الدوام عندما نفكر في وسائل ترقية ثقافتنا.

إنني أعتبر فكرة إدخال اللاتينية واليونانية في مناهج الدراسة الثانوية من الأفكار الخاطئة المضرة من هذه الوجهة ايضاً لأنها تؤدي ـ بطبيعتها الى زيادة حصص اللغات في دراساتنا زيادة كبيرة، وذلك يزيدنا استغراقاً في الكلاميات ويبعدنا عن مناحي التفكير الصحيحة.

ولهذه الأسباب كلها أعارض هذه الفكرة معارضة شديدة.

هذا ولا اراني في حاجة الى ايضاح انني لا اقصد من هذه المعارضة ان اعترض على كل من يود ان يتعلم اليونانية واللاتينية، بل بعكس ذلك أتمنى ان يظهر بيننا من يولع باليونانية ويتخصص في آدابها ويسعى لترجمة روائعها، كما أتمنى ان يظهر من يتعلم اللاتينية ومن يتعلم الروسية وحتى من يتعلم اليابانية، ليتسنى لنا الاستفادة من نتاج تفكير جميع الأمم على اختلاف ثقافتها. غير ان إبداء التمني لظهور بعض الاختصاصيين من ابناء العرب في الآداب اللاتينية واليونانية شيء واعتبار تعلم هاتين اللغتين من ضرورات الدراسة العالية في الحقوق وغيرها شيء آخر.

فأقول لذلك: إننا إذا ادخلنا اللاتينية واليونانية في مدارسنا الثانوية يكون مثلنا كمثل الخياط الغبي الذي تناقلت قصته بعض الاقلام: ذلك الذي بذل جهوداً كبيرة في خياطة «بنطلون» لبحار انكليزي شبيهاً «ببنطلونه» القديم الذي كان سلمه اياه، واتقن الخياطة الى درجة تقليد الترقيع الذي به ايضاً!

بعد ان شرحت رأيي في مسألة تعليم اللاتينية واليونانية شرحاً عاماً ارجع الى آراء الدكتور طه حسين فيها وابين ما اعتقده في هذه الآراء على ضوء المعلومات التي سردتها.

ان اول ما يلفت الانظار في ملاحظات الدكتور في هذا الباب، هو خلوّها من الأدلة والبراهين. وتكوّنها من سلسلة دعاوى معروضة على شكل نصوص قاطعة يجب الاعتماد عليها بدون طلب برهان. كأن لسان حاله يقول على الدوام: «آمنت انا، فعليكم ان تؤمنوا انتم ايضاً».

فإنه عندما يذكر ايمانه العميق بضرورة اللاتينية واليونانية للثقافة المصرية يقول: «والأدلة على ذلك تظهر لي يسيرة هينة وجلية واضحة»(ص٢٨١)، ولكنه لا يذكر شيئاً عن تلك الأدلة. فكل ما يكتبه بعد العبارة المذكورة لا يخرج عن بيان «جهل» معارضيه و«نقص دراساتهم» و«عدم إتقانهم الشؤون الثقافية في اوروبا» و«عدم نظرهم الى التعليم نظر التعمق والجد...»، وما اشبه ذلك من تعبيرات التجهيل والازدراء.

وعندما يتطرق الى مسألة «تأثير هاتين اللغتين في تكوين العقل» تلك المسألة الهامة التي تكون حجر الزاوية في دعاوى انصار اللغات القديمة لا يكلف نفسه مشقة شرح المسألة لأنه يعتقد ان ذلك فوق مستوى فهم معارضيه ويسجل اعتقاده هذا بصراحة كبيرة. اذ يقول: «كل هذا ولم أتحدث ولن اتحدث عن اثر هاتين اللغتين في تكوين العقل وتقويمه وتثقيفه واعداده للتفكير المستقيم، فإن هذا الحديث ان ذهبت اليه لم يفهم عني، لأن فهمه يقتضي معرفة هاتين اللغتين

وممارستها وابتلاء آثار هذه المعرفة والممارسة، والذين يعرفون هاتين اللغتين في مصر يمكن احصاؤهم على اصابع اليد الواحدة او على اصابع اليدين (ص ٢٩٧).

وأخيراً عندما يتطرق الدكتور الى الحالة الراهنة في اوروبا ويشير الى الخصومة القائمة بين انصار اللغات القديمة وخصومها، يتهم معارضيه «بالإلمام اليسير، بل بالإلمام الناقص المشوه» بهذه الخصومة (ص ٢٨٥)، ثم يحاول ان يصف هذه الخصومة «على وجهها الصحيح». غير ان من يقارن بين ما يقوله الدكتور في هذا الباب وبين التفصيلات التي سردناها آنفاً، يرى ان «الوجه» المذكور بعيد عن الصحة بعداً كبيراً. . .

يقول الدكتور طه حسين: «ان موضوع هذه الخصومة لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة» (ص ٢٨٥) في حين ان المؤلفات والمجلات التربوية مملوءة بمباحث ومناقشات طويلة عن ضرورة او عدم ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة.

يقول الدكتور: «كان موضوع الخصومة في حقيقة الامر هذه المسألة: أيجب ان يتهيأ الناس جميعاً للعلم والتخصص، ام يجب ان يهيأ بعضهم لحياة العلم والتخصص ويهيأ اكثرهم للحياة العامة؟» (ص ٢٨٥) في حين ان ذلك ايضاً بعيد عن حقائق الامور بعداً كبيراً.

يقول الدكتور: «ان الخصومة حول تعليم اللاتينية واليونانية قامت في اوروبا منذ اواخر القرن الماضي بين الديمقراطيين والمتطرفين من جهة، وبين المعتدلين والمحافظين من جهة اخرى» (ص ٢٨٤)، في حين ان الخصومة كانت قائمة في عالم الفكر والتربية قبل ان تنتقل الى ساحة السياسة بمدة طويلة.

وقد اسهبت آنفاً في تلخيص المناقشات التي دارت في اوروبا حول هذه المسألة، فلا ارى حاجة للتوسع في تفنيد اقوال الدكتور طه حسين في هذا الباب.

أود ان اختم انتقاداتي هذه بملاحظة صغيرة: عندما يشرح الدكتور النظام الذي يقترحه لترقية الدراسة الثانوية يقول: «وكل من اراد ان يهيء نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الادبية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والآداب الخالصة لإحدى اللغات فرضت عليه اللغة اللاتينية ولغة اجنبية حية وخيّرته بين اللغة اليونانية ولغة اوروبية اخرى» (ص ٣٠١). واذا لاحظنا ان الطالب المذكور سيدرس ـ بطبيعة الحال ـ اللغة العربية وآدابها ايضاً، نجد انه سيتحتم عليه درس اربع لغات مختلفة، على ان تكون الواحدة منها اللاتينية على كل حال. انني اعتقد بأن اشغال الطلاب ـ خلال دراستهم الثانوية ـ بهذا القدر من اللغويات لا يهيئهم الى الدراسات المذكورة، بل يجعلهم اقل قابلية لاستساغتها بالمعنى الذي يفهم الآن في دراسة الفلسفة والتاريخ والجغرافيا.

التجديـــد الاقتصـــادي

اساس التجديد الاجتماعي(١٤)

محاضرة القاها الاستاذ سلامة موسى بالجامعة الأمريكية في القاهرة، دعا فيها إلى الأخذ بنظرية «التفسير الاقتصادي للتاريخ»، او «النظر المادي إلى التاريخ». وهي النظرية التي «ترد جميع البواعث التي بعثت الانقلابات الكبرى في التاريخ سواء أكانت دينية او اجتماعية او سياسية الى عوامل اقتصادية ومالية .بل تعدو ذلك الى تفسير تاريخنا الراهن، اي احوالنا الاجتماعية الحاضرة وتبين ان مركز كل طبقة اجتماعية يرجع الى مركزها الاقتصادي، وان حضارة الامة تبع للحالة الاقتصادية التي تعيش فيها».

يقبل الاستاذ هذه النظرية، بدون قيد، ويحاول تطبيقها على أحوال مصر خاصة وأحوال الشرق عامة، بدون تردد، حيث يقول:

«فإذا نحن درسنا هذه النظرية لم نلبث حتى نعرف ان الفرق بيننا وبين اوروبا هو فرق في الاقتصاد فقط. . .».

«وان تأخرنا عن اوروبا في الاجتماع والاخلاق وفي حالة المرأة وحالة العامل، سيستمر ما لم نغيّر الأساس الاقتصادي للأمة، وننقلها من طور الزراعة والصناعات اليدوية الى طور الصناعة الآلية. . .».

«والتجديد في الاخلاق والآداب لا يمكن إلا اذا نهض على اساس التجديد في الاقتصاد. . .».

«وكذلك الأدب هو ثمرة الحياة وصورتها، فهو ايضاً يرجع الى الحالة الاقتصادية في الأمة. . .».

«ولننظر الى حالة الفلاح المصري الذي تتألف منه أربعة أخماس الامة، فهل ترجع اسباب جهله الذي هو جهل الأمة وأسباب عاداته ومعيشته التي تخجلنا جميعاً، إلا إلى الاسباب الاقتصادية؟. . .».

---

(١٤) سلامة موسى، في: السياسة الاسبوعية، (٢٣ شباط / فبراير).

اما النتائج العملية التي يستخرجها المحرر من هذه النظرية، فإنها تنتهي بهذا الاقتراح: «اما عمال المدن، فتجب العناية بهم. . . وبث الدعوة بينهم الى تحديد النسل حتى يقل العرض ويزيد الطلب فترتفع الاجور. . .».

يظهر من ذلك ان الكاتب لا يكتفي بعرض المسألة كنظرية بل انه يود ان يدخلها في عالم العمل. فيجب علينا أن ندرسها درساً وافياً، لنرى مبلغ الخطأ والصواب فيها:

ان النظرية التي يستند عليها سلامة موسى، هي نظرية «كارل ماركس» المعروفة باسم «المادية التاريخية» Matérialisme historique او «الجبر الاقتصادي» Déterminisme économique.

وأول ما استلفت نظرنا عند قراءة هذا المقال هو الفرق الموجود بينه وبين مقال آخر نشر في مجلة اخرى قبل مدة وجيزة، بتوقيع المحرر نفسه: كتب الاستاذ سلامة موسى في مجلة الهلال في شهر يناير الاخير، مقالاً تحت عنوان «علل الحوادث والانقلابات، التفسير الاقتصادي للتاريخ» بحث فيه عن النظرية نفسها، لكنه قيدها ببعض القيود، حيث قال:

«ان القائلين بنظرية التفسير الاقتصادي للتاريخ، لا ينسبون جميع حوادث التاريخ من حروب وثورات وارتقاء وسقوط وتطور وفنون وثقافة وجهل الى العوامل الاقتصادية ـ وانما يضعون هذه في الاعتبار الاول».

«فلا شك في ان النهضة الدينية قد تبعث على الحرب كما حدث في الحروب الصليبية، وقد تبعث على الثقافة كما حدث للاسلام. وكذلك وجود شخص مثل نابليون او الاسكندر او محمد علي باشا له من التأثير في التاريخ ما لا يمكن انكاره. وكذلك ظهور مذهب او دين جديد، قد يبدل الاخلاق. ولكن الاعتبار الاول للعوامل الاقتصادية» (ص ٢٧٠).

ان مقارنة هذه الاسطر بالكلمات الآنفة الذكر ـ التي نقلناها عن المقالة الاخيرة، يظهر للعيان، مبلغ تطرف المحرر في الأخذ بالنظرية المبحوث عنها بدون قيد ولا شرط.

لا شك في ان الحياة اقتصادية من أهم فروع الحياة الاجتماعية، فالتحولات التي تحدث فيها لا تخلو من التأثير في سائر فروع الحياة الاجتماعية بأجمعها. غير ان الحياة الاجتماعية معقدة اشد التعقيد، كما ان العوامل الاجتماعية متشابكة اشد الاشتباك، فهي لا تؤلف سلسلة بسيطة تتوالى فيها الحلقات الواحدة تلو الاخرى، وتتفرع فيها النتائج من الاسباب بدون اشتباك، بل تؤلف شبكة معقدة، تتقابل وتتعاكس فيها التأثيرات بلا انقطاع.

فمن العبث ان نحاول ارجاع اسباب التطورات الاجتماعية الى عامل واحد. او ان

نرمي الى تفسير جميع الحوادث التاريخية على نمط واحد، اما أهم الاسباب والعوامل في هذه الحوادث، فيختلف باختلاف الادوار؛ واذا وجدنا بين الحوادث التاريخية ما كان ناتجاً في الدرجة الاولى عن الاحوال الاقتصادية، فإننا لا نلبث ان نجد بين التحولات الاقتصادية أيضاً ما كان ناتجاً عن اسباب اجتماعية اخرى.

فإذا أمعنا النظر في الأدلة التي أوردها الاستاذ سلامة موسى، نرى ان معظمها تنقلب على النظرية التي يدافع عنها:

١ ـ يقول سلامة موسى: «كلنا يعرف الآن اننا نعيش في عصر صناعي او في عصر الآلات. ولكن هناك شيئاً نعجب منه وهو ان الامم القديمة مع ما أبدت من ذكاء وحذق في بحث النظريات الفلسفية، مثل الاغريق وغيرهم لم يخترعوا هذه الآلات بل لم ينزعوا هذه النزعة الى الاختراع فما علة ذلك؟».

يجيب المحرر على هذا السؤال، بجواب حاسم ونهائي:

«العلة واضحة: وهي ان تلك الامم تجيز الرق، فكان العبد يؤدي لهم ما تؤديه الآلة الآن في الوسط المتمدن».

فلنتعمق في البحث والتفكير، قبل ان نسلّم بصحة هذا التعليل. لماذا كانت تجيز تلك الامم الرق؟ ولماذا لا تجيزه الأمم الحاضرة؟ هل لذلك أيضاً ثمة أسباب اقتصادية؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي تلك الاسباب؟ والا، أفلا يعني ذلك، ان العامل الأصلي ـ في هذه الامور ـ ليس اقتصادياً؟

لا يتطرق سلامة موسى الى هذه المسائل، غير انه يعزو امر «الغاء الرق» في أمريكة الى «الاقدار»، حيث يقول في محل آخر من المقال:

«أكبر نعمة أنعمت بها الاقدار على الولايات المتحدة وأصابتها بها في صورة نقمة هي الحرب الأهلية التي الغي بها الرق حوالى سنة ١٨٦٩. لأن زوال الرق حتها على ان تخترع من الحديد والنار آلات صماء تقوم مقام العبيد».

الأقدار! . وما شأن «الأقدار» في تحليل العلل وتفسير الحادثات؟ ولماذا نكلف أنفسنا عناء البحث والتفكير، إذا كنا مصممين على الاكتفاء بمثل هذه التفاسير اللفظية، في الخطوة الثانية من خطوات التعليل؟ يسأل الكاتب: لماذا اخترع الأمريكان الماكينات والآلات؟ ويجيب على هذا السؤال بقوله: «لأنهم ألغوا الرق، أثر الحرب الأهلية» ولكن، لماذا حدثت هذه الحرب التي ألغي بها الرق؟ لم يتردد الكاتب من الاجابة على هذا السؤال بقوله: «ان الاقدار انعمت بها على الولايات المتحدة».

ان حرب الرق من حوادث النصف الأخير للقرن الأخير: فجميع صفحاتها مدونة،

وجميع أسبابها ظاهرة، فلا لزوم للالتجاء إلى كلمة الاقدار في شأنها. ومن الحقائق الراهنة ان نظام الرق لم يشمل قط جميع الولايات المتحدة، بل ظل خاصاً بالولايات الجنوبية، اما الجهود المتعلقة بإلغائه، فابتدأت على شكل مناقشات قلمية، ومجادلات خطابية، ومنافسات انتخابية، واستمرت على هذه الاشكال نحو ثلاثة ارباع القرن، قبل ان تحولت إلى حروب مسلحة. فلو سلّمنا موقتاً بأن الاختراعات حدثت من جراء حادثة اقتصادية ـ وهي حادثة الغاء الرق ـ فإنه لا يمكننا ان ننكر ان هذه الحادثة الاقتصادية، كانت نتيجة لحركة فكرية، فنضطر إلى القول بأن الاعتبار الاول في هذه المسألة يعود إلى حادثات فكرية لا اقتصادية.

هذا، ومن المعلوم ان حركة اختراعات الآلات، وان تجلت بأجلى مظاهرها في أميركا، إلا أنها نشأت في اوروبا، وتوسعت توسعاً كبيراً حتى في الولايات المتحدة قبل الغاء الرق بمدة غير يسيرة. فتعليل هذه الاختراعات بإلغاء الرق، يكون بمثابة تعليل الحادثات بما يحدث بعدها ولا حاجة لبيان ان ذلك يخالف «مفهوم العلة» كل المخالفة، وينافي «المنطق العلمي» كل المنافاة.

أما عدم اختراع هذه الآلات من قبل الأمم القديمة «مع ما أبدت من ذكاء وحذق في بحث النظريات الفلسفية»، فإننا لا نرى فيه ما يستوجب العجب، لأن بحث النظريات الفلسفية ـ بأشكالها القديمة ـ لا يكلف الانسان شيئاً غير التفكير المجرد، ولا يتقيد بشيء من التجارب والمشاهدات. أما اختراع الآلات، فيتوقف على اكتشاف قوانين الطبيعة، وذلك يتطلب درس الحادثات بصورة تفصيلية، والقيام بتجارب ومشاهدات عديدة بصورة متمادية، فلا عجب والحالة هذه إذا تقدمت الابحاث الفلسفية على الاكتشافات العلمية والاختراعات الآلية.

لا شك في أن «المنافع الاقتصادية» في الدور الاخير، أخذت تشجع الأبحاث العلمية والاختراعات العلمية، بمقياس واسع. ولكن الامور لم تجر على هذا المنوال في كل الأدوار: ان تاريخ المخترعات، يظهر لنا بكل وضوح، ان معظم الاختراعات ابتدأت بأشكال بعيدة عن كل نوع من انواع النفع المادي والاقتصادي، فالاقتصاديات لا يمكن ان تعتبر العامل الاصلي في نشوء الاختراعات.

٢ ـ يذكر الاستاذ سلامة موسى «ظهور البروتستانية وانتشارها» في عداد الدلائل التي تؤيد نظرية «التفسير الاقتصادي للتاريخ». حيث يقول:

«وقد كانت البروتستانية في أسبابها الظاهرة والباطنة تنهض على بواعث اقتصادية...» «الملوك والامراء كانوا ينظرون بعين الطمع الى اوقاف الكنيسة وما ان ظهرت البروتستانية حتى استندوا اليها واستولوا على هذه الاوقاف..» «ثم كانت التجارة قد انتشرت فاحتاج التجار الى الربا وكانت الكنيسة لا

تسمح به، فجاءت البروتسانية موافقة للتجارة وسمحت به» (الهلال، ص ٢٦٧).

فلنمعن النظر في التحليلات والتعليلات: لو صحت هذه النظرية من وجهة السبب الأول، وبتعبير آخر لو كان «طمع الامراء والملوك بأوقاف الكنيسة» من العوامل الاصلية في ظهور البروتستانية وانتشارها، لوجب ان يكون هذا الانتشار متناسباً مع مقدار أوقاف الكنيسة، وان تظهر البروتستانية وتنجح في البلاد التي فيها أوقاف كنيسة كثيرة قبل غيرها.. هل يستطيع سلامة موسى أن يدعي ذلك؟ وأن يقول مثلاً ان أوقاف الكنيسة في المانيا أكثر منها في ايطاليا واسبانيا؟ أليس للكنيسة أوقاف وأملاك في ايطاليا واسبانيا ايضاً؟ ولماذا لم يعتنق الملوك والامراء البروتستانية في تلك البلاد، طمعاً بتلك الاوقاف!

لو صحت النظرية من وجهة السبب الثاني، وبتعبير آخر، لو كانت حاجة الربا ومطالب التجارة من العوامل الاصلية في ظهور البروتستانية وانتشارها، لوجب ان تظهر البروتستانية وتنجح في البلاد التجارية قبل غيرها، فهل يستطيع الاستاذ ان يدعي ذلك؟ وان يقول مثلاً، ان الحركة التجارية في المانيا كانت اكبر منها في ايطاليا واسبانيا؟ لماذا ظلت البرتغال، والبندقية كاثوليكيتين، مع انهما أصبحتا في مقدمة البلاد التجارية؟

هذا وقد قال سلامة موسى بين الفقرات المدرجة آنفاً «ان البروتستانية نجحت في البيئات الصناعية والزراعية بينما الكاثوليكية ثبتت في البيئات الزراعية».

اننا لا نرى في الحقائق الراهنة ما يؤيد هذا المدعى: فهل كانت بلاد السويد صناعية اكثر من بلاد البلجيك، حتى صارت بروتستانية في حين ان الثانية ظلت كاثوليكية؟

وان كانت المانيا الآن في مقدمة البلاد الصناعية، فهل كانت كذلك عندما خاضت غمار الحروب المذهبية، في القرن السادس عشر أيضاً؟

ان التاريخ يشهد على خلاف ذلك تماماً.

٣ ـ يذكر الاستاذ سلامة موسى ثورة مصر التي حدثت سنة ١٩١٩ ايضاً، كدليل على النظرية المبحوث عنها. انه يقول:

«هذه النهضة لم تقم إلا على اسس اقتصادية. وذلك انه حين راجت الاعمال وكثرت الارباح وارتفعت اسعار القطن، وعم اليسار، زادت الآمال وقوي الرجاء. بل زادت كرامتنا الاجتماعية بزيادة كرامتنا الاقتصادية فزادت اطماعنا من الاستقلال، وعمدنا الى الثورة» (**السياسة الاسبوعية**).

اننا نفهم البحث عن الرخاء الاقتصادي كعامل من جملة العوامل التي أثرت في سير النهضة والثورة في مصر، ولكننا لا نفهم البحث عنه كعامل أساسي لثورة ١٩١٩. يجب ان لا يغرب عن بالنا ان تلك السنة كانت سنة الصلح، وكانت وراءها الحرب العالمية، بجميع

ما أحدثته وتركته من انقلابات ومواعيد ودعايات. وكان وراءها نهضة أدبية وفكرية مستمرة منذ بضعة عقود من السنين، وفكرة قومية ووطنية آخذة في الاختمار كذلك منذ عشرات السنين. وفوق كل ذلك، أخبار مؤتمر الصلح الذي انعقد لتصفية شؤون الحرب، ومناظر وفود الأمم المستضعفة التي أخذت تتقاطر عليه للمطالبة بالاستقلال والحقوق. وفي الاخير، إقدام الامم المختلفة على إعلان الاستقلال، من أرمينيا وجورجيا، الى ليتوانيا وفنلانديا... فهل يجوز لنا ان نبحث عن العامل الاصلي للثورة المصرية في الاحوال الاقتصادية، امام جميع هذه الحوادث الخطيرة والعوامل الكبير؟. هل يجوز لنا ان نقول: ان الرخاء الاقتصادي اثر في «زيادة الاطماع السياسية» اكثر من جميع تلك الحوادث المحلية والعالمية؟

* * *

نحن نعتقد ان الأسباب التي سردناها آنفاً لا تبقي مجالاً للشك في ان النظرية التي بحث عنها الاستاذ سلامة موسى، مشوبة بتطرف كبير. وإذا درسنا تاريخ نشوئها علمنا بأنها ظهرت بمثابة رد فعل على النظريات الاجتماعية الفكرانية، وما لبثت ان تحولت إلى «سلاح حرب» في أيدي الاشتراكيين وانها خرجت لهذا السبب عن دائرة البحث العلمي البحت، ودخلت في دائرة الجدال السياسي العنيف، فانغمرت حصة الحقيقة التي كانت أظهرتها هذه النظرية، في لجة من الغلو والافراط.

الشرق والغرب(١٥)

نشر الاستاذ سلامة موسى في مجلة الرابطة الشرقية التي تصدر في مصر مقالة تحت هذا العنوان ، نقتبس منها فيما يلي أهم أحكامها وملاحظاتها :

« ان الشرقي شرقي من حيث ثقافته وحضارته وعاداته ولباسه ، وليس من حيث سلالته . . .

« ولكن ما هو الفرق بين الحضارتين الشرقية والغربية ؟

« هذا الفرق هو في اعتقادي لا يعدو شيئاً واحداً ، وهو أن حضارة الشرق زراعية وحضارة الغرب صناعية . ومن هنا هذه الظاهرة الغريبة في ركود الشرق ورقي الغرب . لأن الزراعة بطبيعتها راكدة لا تتقدم بتاتاً أو هي تتقدم ببطء عظيم . فنحن نزرع الآن الارض كما كان يزرعها أسلافنا مثلاً قبل ألف عام . ولكن الصناعة بطبيعتها متحركة تتقدم ، وفيها مجال للاختراع والاكتشاف ولذلك فإن الامم الغربية الصناعية دائمة التقدم بينما الأمم الشرقية الزراعية دائمة الركود .

« ومما يجدر ذكره أن الثقافة الشائعة في الشرق هي الادب ، وهو مثل الزراعة الشائعة فيه أيضاً ، وهو لا يقبل الرقي بتاتاً أو يرقى ببطء عظيم . فنحن مثلاً ليس لنا من الادب ما يرتفع كثيراً عن الادب الذي كان شائعاً في الدولة العباسية قبل ألف عام .

« ولكن الثقافة الشائعة في الغرب ، حيث الوسط الصناعي ، هي العلم وهو متحرك كالصناعة دائم الرقي . فاذا كنا نحن لا نختلف عن أسلافنا في الادب منذ ألف عام ، فاننا نختلف في العلم عما كنا نحن أنفسنا عليه قبل عشر أو عشرين سنة .

« وهذا هو الفرق الاساسي بين الشرق والغرب : فحضارة الشرق زراعية وحضارة الغرب

---

(١٥) سلامة موسى، في: مجلة الرابطة الشرقية، العدد ٢.

صناعية ، وثقافة الشرق أدبية وثقافة الغرب علمية . ولذلك فالشرق راكد ، لأن الركود هو طبيعة الزراعة والادب ، والغرب متحرك راق ، لأن طبيعة العلم والصناعة الحركة والرقي . . .

« والآن ماذا يجب علينا نحن الشرقيين أن نعمله ازاء أوروبا ؟ . .

« فأول واجباتنا أن نجعل ثقافتنا علمية ، أو نجعل العلم المادة الاولى المهمة في هذه الثقافة . ونجعل حضارتنا صناعية ولو كان في هذا العمل اهمال الزراعة . اننا لو فعلنا ذلك لجنينا جميع الثروات التي جناها الاوروبيون من الوسط الصناعي . . »

* * *

اننا نرى في هذه الملاحظات عدة « مدعيات » تحتاج الى تحقيق وتمحيص :

(١) - يدَّعي سلامة موسى ان « حضارة الشرق زراعية ، وحضارة الغرب صناعية » .

لكنا إذا نظرنا الى الحقائق الراهنة ، نرى أن الامم الغربية ليست بأجمعها صناعية ، بل ان بينها من تتغلب فيها الزراعة على الصناعة تغلباً كبيراً : ففي فنلندة مثلاً ، نجد أن عدد الذين يشتغلون بالزراعة يبلغ الـ ٧٠ في المائة من مجموع النفوس الفعالة ، في حين أن عدد الذين يشتغلون بالصناعة لا يتجاوز الـ ١٩ في المائة من هذا المجموع ، كما اننا نرى في بلاد المجر ، ان عدد الزراع يبلغ الـ ٦٢ في المائة في حين أن عدد الصناع لا يتجاوز الـ ٢٢ في المائة ، وفي السويد نجد أن عدد الذين يشتغلون بالصنائع المختلفة هو أقل من ربع النفوس الفعالة . ولا حاجة الى بيان أن الامم التي ذكرناها ، ليست في مؤخرة الامم الغربية ، بوجه من الوجوه .

نعم ، ان الاحصاءات ترينا أن عدد الذين يشتغلون بالزراعة في انكلترة لا يتجاوز الـ ٨ في المائة من النفوس الفعالة ، في حين أن عدد الذين يشتغلون بالصناعة يناهز الـ ٥٢ من هذا المجموع ، كما انها تعلمنا بأن في بلجيكة ، لا يتجاوز القسم الاول من النفوس الـ ٢٦ في المائة ، في حين أن القسم الثاني منه يبلغ الـ ٥٤ في المائة . ولكنها تعلمنا في الوقت نفسه ، ان هذه النسب تختلف من أمة الى أمة اختلافاً كبيراً : فان النسبة المئوية بين عدد الذين يشتغلون بالصناعة وعدد النفوس الفعالة ، هي ٣٠ في ايطاليا ، و ٣٢ في الدانيمارك ، ٣٠ في الولايات المتحدة ، ٣٨ في المانيا ، ٢٨ في النرويج ، ١٤ في بولونيا ، في حين أن النسبة المئوية بين عدد الذين يشتغلون بالزراعة وعدد النفوس الفعالة ، هي ٥٥ في ايطاليا ، ٤١ في فرنسة ٢٦ في الولايات المتحدة ، ٣٣ في المانيا ، ٣٣ في النرويج ، و ٦٤ في بولندة .

فيظهر من كل ذلك ان محاولة التمييز بين الامم الغربية والشرقية باعتبار الاولى « صناعية » ، والثانية « زراعية » ، مما لا يتفق مع الحقائق العلمية .

(٢) يدعي سلامة موسى أن « الزراعة بطبيعتها راكدة لا تتقدم بتاتاً أو هي تتقدم ببطء عظيم ، والصناعة بطبيعتها متحركة تتقدم » .

اننا نرى أن في القول بذلك على الاطلاق ، تجاوزاً كبيراً على الحقائق العلمية : فان نظرة حيادية الى التاريخ تكفي للتأكد من أن الصناعة أيضاً قد تركد أو تجمد مثل الزراعة ، كما أن نظرة شاملة الى الزراعة الحديثة ، لا تترك مجالاً للشك في أن الزراعة ايضاً قد تتحرك وتتقدم مثل الصناعة .

فاذا رأينا الصناعة الآن في تحول دائم وتقدم مستمر ، يدهش العقول بسرعته الهائلة ، يجب أن لا ننسى أنه قد مر على الصناعة حين من الدهر كانت هي أيضاً راكدة جامدة ، لا تتبدل ولا تتقدم ، مثل الزراعة ، بل أكثر من الزراعة ، ولا ننسى أنه عندما اخترع « جاكار » المنسج الحديث ، تألب عليه النساجون ، وحاولوا التخلص من هذه البدعة ، بالقاء المبتدع في النهر .

قد نسلم بأننا « نزرع كما كان يزرع أجدادنا منذ الف عام » ؛ ولكننا نسأل في الوقت نفسه : « الا ننسج أيضاً ، كما كان ينسج اجدادنا منذ الف عام ! » . لا شك أن زراعتنا راكدة وجامدة ، ولكن هل يمكننا أن ندعي بأن صناعتنا أقل ركوداً أو جموداً منها ؟ أو هل يجوز لنا أن ندعي أن الزراعة في البلاد الغربية راكدة وجامدة كما في بلادنا ؟

إن الزراعة الحديثة المؤسسة على العلم والاختبار ، قلبت الاساليب المعتادة رأساً على عقب : وصار الغربيون يغذون التراب والمزروعات بأسمدة كيماوية ، كما نحن نغذي الخيول والاغنام بالعلف والاعشاب ، وأخذوا يتوسلون بألوان من الوسائل والاعمال ، لاصلاح اجناس المزروعات وتزييد مقدار المحصولات . وقد توصلوا في هذا الباب ـ سيما في زراعة الفواكه والمخضرات ـ الى نتائج تدهش العقول وتحير الالباب . هذا ، عدا التدابير المتخذة لمحاربة امراض النباتات ، وتوقي اضرار التجمد والبراد ، واصلاح اجناس الحيوانات . ويمكننا أن نقول : ان الزراعة في البلاد الراقية صارت تجدد أساليبها تجدداً متوالياً ، بفضل الابحاث والتجارب التي تقوم بها « معاهد الزراعة ومختبراتها » ؛ ومن المعلوم ان هذه المختبرات والمعاهد صارت تعد في بعض البلاد بالعشرات ، وفي بعضها بالمئات . فهل يجوز ، بعد كل هذه الحقائق الراهنة أن نقول : ان الزراعة بطبيعتها لا تتحول او تتحول ببطء عظيم ؟

هذا ويجب أن لا يغرب عن بالنا : ان الانقلاب الصناعي العظيم الذي نراه الآن في

الغرب ، ما هو إلا من ميزات القرن الاخير ، فانه لم يحدث الا بعد تعمُّم المكائن ، ومن المعلوم أن عهد الشروع في استعمالها في الصناعة لا يرجع الى أكثر من قرن ونصف قرن ، على أعظم تقدير ؛ فالبلاد الغربية كلها كانت محرومة من الصبغة الصناعية التي تتحلى بها الآن . فهل يمكننا أن ندَّعي بأن الفرق بين الغرب والشرق بدأ بعد ذلك ، حتى يسوغ لنا أن نقول « ان هذا الفرق لا يعدو شيئاً واحداً ، وهو أن حضارة الشرق زراعية وحضارة الغرب صناعية » .

(٣) - يدَّعي الاستاذ سلامة موسى « ان الادب مثل الزراعة ، لا يقبل الرقي بتاتاً ، أويرقى ببطء عظيم » .

اننا نعتقد أن هذا القول أيضاً مما لا يتفق مع الحقائق التاريخية والوقائع الجارية : لأن النهضة الاوروبية بدأت بنهضة ادبية ، كما أنها أثمرت أهم ثمارها في ساحة الادب اكثر منها في ساحة العلم . أما في القرن الاخير فتغيرت الأذواق الادبية تغيراً عظيماً ، وتوالت المذاهب الادبية بسرعة كبيرة ، حتى انها صارت تشبه في تطورها « تحولات الموضات » احياناً .

لا أدري كيف نستطيع أن نقول « ان الادب لا يقبل الرقي بتاتاً ، أو يرقى ببطء عظيم » ؟

نحن نظن أن الوقائع التي سردناها آنفاً لا تبقي مجالاً للشك في أن : حالة الركود والجمود ليست من خصائص الزراعة والادب ، ولا من لوازمهما ، كما أن حالة التحول والتقدم أيضاً ليست من الخصائص التي لم تفارق الصناعة والعلم . فالتجدد أو الجمود ، لا ينتج من طبيعة العلم أو الادب ولا من طبيعة الزراعة أو الصناعة ، بل من حالة المجتمع الذي يتعاطاها ويتوغل بها . لا خلاف في ان التحول في الصناعة ، يكون أسهل وأسرع من التحول في الزراعة ، ولكن ذلك لا يدل على أن الصناعة تكون دائمة التحول ، أو ان الزراعة تكون دائمة الركود .

فيمكننا أن نقول أن القضايا التي بنى عليها سلامة موسى نظريته هذه ، كلها من القضايا التي لا تتفق والحقائق الراهنة .

أما اذا قيل لنا « ما هو اذن ، الفرق الاساسي بين الشرق والغرب ؟ وما هو العامل الاصلي في هذا الفرق ؟ » قلنا : ان أبحاث علم الاجتماع تدلنا دلالة واضحة ، على أن اعظم الفروق بين المجتمعات تنتج من فروق البناء Structure والاشكال Morphologie وبتعبير أقصر : انها تتولد من عوامل بنيوية ومرفجية (مورفولوجية) . ولا حاجة للايضاح ان بنية المجتمع في الامم الشرقية تختلف من بنية المجتمع في الامم الغربية ، اختلافاً

كبيراً ، من ناحية وضع الامرأة وحالة العائلة ، قبل كل شيء . ويمكننا أن نقول : ان انعزال الامرأة في بيتها وانفصالها عن الحياة العامة ، مما يولد « بنية اجتماعية خاصة » تحول دون تشدد الفعالية الاجتماعية ، مثل الاغشية السللولوزية التي تحيط بالخلايا النباتية وتحول بذلك دون تغلغل الحياة النسبية فيها . أو ليس من الاجدر بنا أن نرجع الفروق التي نراها بين الشرق والغرب ، قبل كل شيء ، الى الفروق التي نلاحظها بين بناء المجتمع ومرفجته ، في الشرق والغرب ؟

إن هذه البنية الاجتماعية ، تجعل مثل العائلات في الشرق ، كمثل « احواض التركيد » التي تكسر شدة السيلان ، وتخفف سرعة الجريان ، فهل نكون مخطئين ، اذا فتشنا عن أهم اسباب الركود في هذه البنية ؟

مسألة الحروف في اللغة العربية

إن إقدام الاتراك على ترك الحروف العربية ، واصطناع ابجدية جديدة مقتبسة من الحروف اللاتينية ، قد حمل البعض من كتاب العرب أيضاً على الاشتغال بهذه المسألة . فكتب غير قليل منهم في الجرائد والمجلات ، عدة مقالات عن الحروف العربية واللاتينية ، وقد اقترح بعضهم استبدال الاولى بالثانية ، وقام غيرهم معارضاً هذا الاقتراح ومدافعاً عن الحروف العربية ، حتى أنه قد ظهر بينهم من ادعى بأن هذه الحروف أحسن من الحروف اللاتينية لأجل اللغة العربية .

إننا لا نود أن نخوض غمار هذا البحث ، من حيث الاساس ، الا أننا نرى أن نستلفت أنظار القائلين بالتبديل ، الى بعض الملاحظات الجوهرية :

من الامور التي لا يختلف فيها اثنان ، أن أمر تبديل الحروف من العمليات الخطيرة التي تحتاج الى عمل منظم ، يجري وفق خطة واسعة النطاق ، تحت اشراف هيأة منظمة ، قوية وحازمة ، نافذة الحكم ومطاعة الكلمة . فهل يوجد في العالم العربي الآن مثل هذه الهيأة ؟

إن الاتراك لم يقدموا على تبديل الحروف الا بعد تصفية مشاكلهم الداخلية والخارجية ، ووصولهم الى حالة تمكنهم من جمع وتحشيد قواهم المادية والمعنوية الى اجراء هذه العملية . لقد قرأنا في مقال لاحد اعضاء لجنة اللغة التي وضعت خطط هذا التبديل ، ان الغازي مصطفى كمال عندما تكلم معهم في هذا الشأن صرح لهم ، بأن بعض المفكرين كانوا اقترحوا عليه هذا التبديل عقب دخوله الى ازمير ، الا انه لم يعمل باقتراحهم ، ليس لأنه كان من أنصار الحروف العربية ، بل لأنه كان يرى أن الاحوال العامة عند ذاك لم تكن ملائمة لاجراء مثل هذه العملية .

فالاتراك ، عندما قرروا التبديل ، ووضعوا الخطط اللازمة له ، سنوا قوانين صارمة لتنفيذ تلك الخطط وخصصوا مبالغ طائلة لتحقيقها ، واتخذوا جميع التدابير اللازمة لمنع البلبلة والفوضى ، وقاموا بتشكيلات واسعة النطاق ، سموها هم انفسهم باسم « النفير العام ، لأجل الحروف » .

هل العالم العربي اليوم ، في حالة تساعد على اتخاذ مثل هذه التدابير ؟

إنا لا نشك في أن كل من يفكر في هذا السؤال ، لا يتردد بالاجابة عليه بالسلب : ان العالم العربي الآن مقطع الاوصال ، تقطعاً قلما رأى التاريخ أمثاله . فلا توجد الآن هيأة « نافذة الحكم ومطاعة الكلمة » . ليس بالنسبة الى مجموع العالم العربي فحسب ، بل بالنسبة الى كل قطعة من قطعه المشتتة أيضاً . فتبديل الحروف في هذه الحالة لا يؤدي الى شيء سوى تشديد البلبلة وتكثير التقطع وزيادة التباعد عن الغاية القصوى التي يجب أن ينشدها كل عربي ، قبل كل شيء وفوق كل شيء .

اننا الآن في فجر عهد جديد ، بدأت فيه البلاد العربية المختلفة يتصل بعضها ببعض وتتقرب الواحدة من الاخرى ، من الوجهة المعنوية والناحية الثقافية ، بالرغم من حرمانها بأجمعها من ترتيبات حكومية تشجع وتقوي هذا التقرب والاتصال . إن اقدام بعض الاقسام من البلاد العربية على تبديل الحروف يؤدي حتماً الى توقيف هذه الحركة المباركة ، وخنقها في مهدها . . والقضاء على آمال الوحدة ـ حتى من ناحية الثقافة ـ قضاءً مبرماً .

فلهذه الاسباب ندعو المفكرين الى ملاحظة هذه النقطة الجوهرية ونطلب اليهم أن يتركوا هذه المسألة جانباً ، مهما كان رأيهم الاصلي فيها .

قطيعة الماضي(١٦)

يدعو سلامة موسى في مقاله هذا الى « قطيعة الماضي ، واختطاط الخطط الجديدة للمستقبل » .

١ ـ فيقول : « يجب أن نشرع في اختطاط الخطط الجديدة في الأخلاق والآداب والعلوم . فاذا تكلمنا عن الزواج وجب ألا نلتفت الى ما كان يفعله أسلافنا قبل ألف عام . وإذا كتبنا في الادب وجب أن لا نذكر ما كان يرتأيه الجاحظ أو الجرجاني . أما في العلوم فيجب أن نعرف أننا نحرث ارضاً بكراً بالنسبة لبلادنا ، لم تشقها بعد سكة محراث » .

إننا نتفق مع الكاتب في هذه الملاحظات ، من جميع الوجوه . لأننا نعتقد بوجوب التجديد في جميع مناحي الحياة ـ من أدبية وعلمية وصناعية وزراعية ودينية واجتماعية . . . ـ ونقول بأننا في حاجة عظمى الى تحوير انظمة الحياة في بيوتنا ، والى تغيير أساليب التفكير المسيطرة على نفوسنا . .

لكننا نفترق عن الكاتب ونخالفه في ميله الى جعل « فكرة التجدد » معادية « للفكرة القومية » ـ كما فعل في مقالات عديدة ـ وفي قوله أن ماضينا « كله سخافات وجهالات ، لا يصح الافتخار بها » ـ كما صرح في مقاله الاخير .

اننا نعتقد بأن « السخافات والجهالات » الموجودة في ماضينا ليست أعظم ولا أكبر مما وجد في ماضي أمة من الامم الراقية التي نعرفها ، ولا نرانا في حاجة الى بيان مبلغ مباهاة تلك الامم بتاريخها ، أو الى ذكر قيمة آثارها الفنية المستخرجة والمستلهمة من أساطيرها .

---

(١٦) سلامة موسى ، في : مجلة الحديث ، العدد الممتاز .

فلا يفوتنا مثلاً أن أشد أنصار الديموقراطية والجمهورية في فرنسا لا يتأخرون أبداً عن تعظيم وتبجيل لويس الرابع عشر ، مع علمهم بأنه كان من أكبر المستبدين . فلماذا لا نفتخر نحن أيضاً بالمأمون وهرون الرشيد ، وان علمنا « ان كلاً منهما كان حاكماً مستبداً » ؟

كان المؤرخ الشهير « ارنست لافيس » يقول بوجوب الأخذ بمبدأ « المشروعيات المتتالية » Légitimités Successives في مثل هذه الاحوال : ان لكل دور أحكاماً ، ولكل جيل خصائص ، فحكمنا على كل دور من أدوار التاريخ يجب أن يكون حكماً نسبياً ، بالنسبة الى الظروف المحيطة به ، وليس بالقياس الى درجة حضارتنا هذه ؛ كما أن حكمنا على رجل من رجال التاريخ يجب أن يعتبر بأحكام زمانه وخصائص جيله ، فلا يقيس أحواله على مقاييس الاجيال التي أتت من بعده .

فالذي يجب علينا في هذا الباب ، هو اذن تغيير أسلوب نظرنا الى التاريخ ، لا تحويل أذهاننا عنه .

علينا أن نستمد قوة من التاريخ ، ليس لتقليد أجدادنا وتحدي المسلك الذي سلكوه من قبلنا ، بل لتقوية آمالنا وتشديد عزائمنا لبلوغ منزلة سامية من حضارة العصر الذي نعيش فيه ، كما بلغ أجدادنا من قبل تلك المنزلة السامية من حضارة القرون التي عاشوا فيها . . .

٢ ـ ينتقد سلامة موسى جهود « الرابطة الشرقية » ويقول :

« مثل هذه الجهود توهم الناس بأننا شرقيون ، والواقع عكس ذلك ، فإننا نحن والسوريون والعراقيون من حيث الدم سلالات آرية أي غربية لا تمت بأية صلة الى الصينيين أو اليابانيين » .

نحن لسنا من الداعين الى الرابطة الشرقية ، ولا من القائلين بها . فإننا لا نعتقد الا بالرابطة القومية ـ التي تستند على اللغة والتاريخ ـ ولا ننظر الى كلمات « الشرق والشرقي والغرب والغربي » إلا كاصطلاحات جغرافية ، ولكننا مع ذلك نستغرب « البرهنة » التي اختارها سلامة موسى رداً على فكرة الرابطة الشرقية . اذ اننا نجد فيها عدة مدعيات تناقض الحقائق العلمية كل المناقضة : لم يسبق لنا العلم بأن « علماء الأقوام » يعتبرون المصريين أو السوريين أو العراقيين من سلالات آرية ، كما اننا لا نفهم الداعي الى الخوض في مسألة الدم والسلالات في مثل هذه الابحاث : فهل كل الامم الغربية « آرية » ؟ وهل جميع الامم الشرقية « غير آرية » ؟ كلا ! فإن في أوروبة عدة أمم غير آرية : مثل الهنغار ، والفنلانديين ، والاستونيين ؛ كما ان في آسيا عدداً غير قليل من الامم الآرية : كالفرس والافغان والهنود . فلو سلمنا ـ مع سلامة موسى ـ بأننا من الامم الآرية ـ رغماً عن مخالفة

ذلك للحقيقة ـ فماذا يمكننا أن نستنتج من هذه القضية ؟

نقول هذا ، لا بقصد الدفاع عن فكرة الرابطة الشرقية ، بل بقصد اعطاء مثال بليغ على ما تنطوي عليه بعض المقالات من مخالفة الحقائق بالرغم من « مظهرها العلمي » الخداع .

٣ ـ يحاول سلامة موسى أن يبرهن على وجوب « قطيعة الماضي » بذكر الخطط التي سلكتها الأمم الشرقية الناهضة ؛ ويقول :

« إن الصينيين عندما قام في أذهانهم أن ينهضوا ويجاروا أوروبة في التقدم والرقي عمدوا الى ماضيهم فأنكروه . . . » .

« أما اليابان فارتقاؤها لا يرجع الى مسبب آخر سوى تفرنجها ، أي تملصها من تاريخها وعاداتها . » .

« فهذه الأمم الشرقية لم تتقدم بتعلقها بالسلف واحترامه ، بل بتركه والانضمام قلباً وقالباً الى اوروبا واصطناع الحضارة الغربية » .

لا شك في أن الأمم تركت كثيراً من تقاليدها القديمة ، كما انها اقتبست جميع أساليب الحضارة الغربية وآلاتها . ولكنها ـ هل « انكرت يا ترى تاريخها » حقيقة ؟ وهل « تملصت منه » فعلاً ؟ كلا ؟ فاننا نعلم أن اليابانيين تجددوا كل التجدد واقتبسوا الحضارة الغربية بمدى واسع ، من غير أن يتساهلوا في شيء من مقوماتهم القومية ، وبدون أن ينكروا شيئاً من تاريخهم الوطني ، وبدون أن يقللوا احترامهم لأسلافهم العظام . حتى انهم اخذوا يحترمون اسلافهم أكثر من ذي قبل : فانهم لم يبدأوا باقامة احتفالات سنوية بتتويج امبراطورهم الأول ـ الذي عاش على زعمهم ستة قرون قبل الميلاد ـ الا سنة ١٨٩٠ .

وقد قال « لودوفيك نودو » في كتابه عن « تطور اليابان الحديثة » ما يأتي : « حادث غريب : ان اليابان ، على تقليدها أوروبة ، تحاول أن تعيد بناء ماضيها نفسه ، وان تختلق لنفسها تاريخاً »(١٧) .

وقد قال « فلسيسيان شاللي » في أحد الدروس التي ألقاها في « مدرسة الابحاث الاجتماعية العالية » عن أخلاق اليابان :

« إن تأورب اليابان لم يكن تأورباً عاماً ولا تأورباً سطحياً ؛ بل هو تأورب محدود بحدود وضعت عن

(١٧) L. Nandeau, *Le Japon moderne*, p. 184.

قصد وعلم : ان اليابانيين قبلوا تأثير أوروبة في بعض المناحي عن قصد وشعور ، ورفضوه في بعض المناحي الاخرى كذلك عن قصد وشعور . . » .

وقال أيضاً « لم يتطور اليابانيون إلا لكي يحافظوا على عاداتهم المحبوبة . لقد تأوربت اليابان ضد أوروبة ، لكي تبقى أكثر يابانية من ذي قبل . » .

فكيف يجوز لنا والحالة هذه ان نقول، «ان ارتقاء اليابان يرجع الى تملصها من تاريخها وعاداتها»؟!

*

* *

الاعمال القومية لساطع الحصري

طبعة خاصة يصدرها
مركز دراسات الوحدة العربية

١ ـ آراء واحاديث في الوطنية والقومية
٢ ـ أحاديث في التربية والاجتماع
٣ ـ صفحات من الماضي القريب
٤ ـ العروبة بين دعاتها ومعارضيها
٥ ـ محاضرات في نشوء الفكرة القومية
٦ ـ آراء واحاديث في العلم والاخلاق والثقافة
٧ ـ آراء واحاديث في القومية العربية
٨ ـ آراء واحاديث في التاريخ والاجتماع
٩ ـ العروبة اولاً!
١٠ ـ دفاع عن العروبة
١١ ـ في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية
١٢ ـ حول الوحدة الثقافية العربية
١٣ ـ ما هي القومية
١٤ ـ حول القومية العربية
١٥ ـ الاقليمية جذورها وبذورها
١٦ ـ ثقافتنا في جامعة الدول العربية
١٧ ـ ابحاث مختارة في القومية العربية

ابو خلدون ساطع الحصري

- ولـد في صنعاء اليمن عام ١٨٧٩ . وهو من عائلة عربية اصلها من الحجاز وقدمت الى حلب في القرن التاسع الهجري
- عمل في السلك الاداري العثماني في البلقان حيث درس على الطبيعة نشوء القوميات البلقانية قبل الحرب العالمية الاولى
- التحق بالملك فيصل الاول واصبح وزيراً للمعارف في الحكم الفيصلي بدمشق
- فاوض الجنرال غورو قبيل معركة ميسلون
- خرج من سوريا مع الملك فيصل الاول، والتحق به بعد ذلك في العراق حيث تولى شؤون المعارف والثقافة
- جُرد من جنسيته العراقية وأُخرج من العراق عام ١٩٤١، وذلك لتأييده للجانب العراقي في الحرب العراقية ـ البريطانية
- عمل مستشاراً للجنة الثقافية في جامعة الدول العربية
- أسس معهد الدراسات العربية العالية في القاهرة عام ١٩٥٣ واصبح مديراً له، والذي سمي فيما بعد معهد البحوث والدراسات العربية
- توفي في بغداد عام ١٩٦٨ ودفن في مقبرة الامام الاعظم .

الطبعة الثانية

مركز دراسات الوحدة العربية

بنایة « سادات تاور » شارع ليون
ص. ب : ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان
تلفون : ٨٠١٥٨٢ ـ ٨٠١٥٨٧ ـ ٨٠٢٢٣٤
برقياً : « مرعربي »
تلكس : ٢٣١١٤ مارابي

الثمن